Die Aufgaben der Wollenserziehung bei Hilfsschülern

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der Hohen Philosophischen Fakultät
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Friedrich Klinkebiel
aus Remels (Ostfriesland).

Halle (Saale)
1937

Druck: BUCHDRUCKEREI JOH. MOLTZEN, LEIPZIG O 5
Wurzner Straße 9

1. Berichterstatter: Herr Professor Dr. Menzer.
2. Berichterstatter: Herr Dr. Hehlmann.

Tag der mündlichen Prüfung: 18. Dezember 1936.

In wörtlicher Übereinstimmung mit der vorliegenden Inaugural-Dissertation im Armanen-Verlag, Leipzig, 1938 erschienen.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

A. Einleitung 5

B. Das Wollen 8

I. Das Wollen als eigengeartete Verhaltungsweise 8
II. Die formalen Eigenschaften des Wollens 15
III. Die Inhalte des Wollens 24

a) Die intellektuellen Inhalte 25
b) Die emotionalen Inhalte 26

IV. Das Wollen und das Leistungsgebiet 33
V. Das Willensleben des Kindes 34

C. Das Willensleben des Hilfsschulkindes 40

I. Das Hilfsschulkind 40
II. Die formale Seite des Willensvorganges bei Hilfsschülern . . 43
III. Die Wollensinhalte bei Hilfsschülern 47

a) Der Einfluß der Beeinträchtigung des intellektuellen Lebens auf das Wollen der Hilfsschüler 47

1. Die intellektuellen Fähigkeiten des Hilfsschülers
2. Die Rückwirkungen der intellektuellen Abweichungen auf das Wollen
3. Die praktische Intelligenz und das Wollen der Hilfsschüler

b) Der Einfluß der Veränderung im Bereich der emotionalen seelischen Vorgänge bei Hilfsschülern auf das Wollen . . 60

1. Das Gefühls- und Werterleben bei Hilfsschülern
2. Die Antriebsfähigkeit der Gefühle und der Wertungen für das Wollen der Hilfsschüler

IV. Das Erlebnis der Minderleistung und seine Beziehungen zum Wert- und Willensleben der Hilfsschüler 79
V. Zusammenfassung 82

D. Die Aufgabe der Wollenserziehung bei Hilfsschülern 85

I. Die allgemeine Erziehungsaufgabe 85
II. Die Erziehbarkeit des Wollens 86
III. Die Aufgaben der Erziehung der formalen Wollensseiten . . 88
IV. Die Aufgaben auf den außerwillentlichen Gebieten des seelischen Lebens im Zusammenhang der Wollenserziehung . 94

a) Die Pflege der Bildung denkmäßiger Motive 94
b) Die Aufgaben der Wollenserziehung im Bereich der Gefühlsvorgänge und des Werterlebens 98

1. Die Pflege des Gefühlslebens im engeren Sinne
2. Die Entwicklung des Werterlebens aus dem Gefühlsleben
3. Die Gefühls- und Wertbildung als Mittel dauernder Wollensbeeinflussung

4. Die Erziehungsaufgaben zur Berichtigung des Verhältnisses des Hilfsschülers zur Leistung
V. Autorität und Freiheit in der Wollenserziehung 117

E. Schulpraktische Maßnahmen zur Erfüllung der Aufgaben der Wollenserziehung 125
I. Die Hilfsschulklasse als Erziehungs- und Leistungsgruppe . . 125
II. Die Gestaltung des Unterrichts im Dienste der Wollenserziehung 130
a) Die Arbeitsform der Hifsschule 130
b) Der Unterrichtsstoff 136
III. Die außerunterrichtliche Wollenserziehung 138

F. Schlußwort 144

A. Einleitung.

Die Auseinandersetzung der Frage nach dem Recht einer gesonderten Beschulung des minderbegabten Kindes, wie sie im Zusammenhang rassenhygienisch-eugenischer und volkswirtschaftlicher Erörterungen geführt worden ist, kann schon jetzt das Ergebnis zeitigen, daß eine Ausbildung dieser Kindergruppe nicht nur gerechtfertigt erscheint, sondern daß sie sich geradezu als Notwendigkeit erweist, als Notwendigkeit nicht allein und in erster Linie gesehen vom Individuum aus, sondern im Hinblick auf die Belange des Volksganzen. Gerade Arbeiten durchaus kritischer Haltung wie die von Joh. Gottschick[1]) und von Gerum[2]) zeigen, daß solche Einsichten nicht gewonnen werden auf Grund einer „Überbewertung des Krankhaften", vielmehr entspringen sie aus dem Bemühen um die Vermeidung nicht allein des künftigen Schwachsinns, sondern ebensosehr der Auswirkungen des vorhandenen. Die erbbiologische Forschung lehrt uns, daß die Durchführung des Gesetzes „zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" eine völlige Beseitigung des Schwachsinns auch in näherer Zukunft nicht bringen kann und wird[3]). Selbst die möglichen Auswirkungen der im Sinne dieses Gesetzes liegenden Maßnahmen können erst zu einem viel späteren Zeitpunkt voll in Erscheinung treten. In die hier entstehende Lücke tritt die Hilfsschule ein. Liegt es gleich nicht in ihrer Macht, den Schwachsinn zu „heilen", so erreicht sie doch, daß 1. der Rest der geistigen Fähigkeiten des Schwachsinnigen nutzbar gemacht, 2. das im normalen Bildungsgang erziehbare Kind durch den Minderbegabten nicht gehemmt wird. Die Hilfsschule muß somit gerade heute unter dem gleichen Gesichtspunkt gesehen werden, unter dem ihre Begründung wie ihre Entwicklung gestanden haben: unter dem Gesichtspunkt der Entlastung der Volksschule im Interesse ihrer Leistungsfähigkeit und der daraus sich ergebenden gesteigerten Förderung des im Vollbesitz geistiger Anlagen sich befindenden Kindes der Volksschule.

---

[1]) Joh. Gottschick, die rassenbiologische Bedeutung der Hilfsschüler und die erbbiologische Untersuchung ihrer Familienverhältnisse. Zeitschrift „Die Sonderschule", 2. Jahrgang, Heft 1, Halle a. S. 1934.

[2]) Gerum, Erbarzt und Sonderschule, Zeitschrift „Der Erbarzt", Heft 3, 1934.

[3]) Vgl. hierzu Schneider, Otto, Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses und seine Bedeutung für die Hilfsschule. Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule", 1. Jahrgang, Heft 6, Halle 1934.

Da nach Maßgabe dieser Aufgabe die Aussonderung aus der Volksschule in noch größerem Umfange durchzuführen ist als bisher, ist damit auch die Tatsache gegeben, daß in der Hilfsschule in noch größerem Maße als bisher Kinder vorhanden sind, die den noch brauchbaren Hilfsschüler verkörpern und den noch brauchbaren Erwachsenen ergeben werden. Das bedeutet aber, daß mit der Verschärfung der Aussonderung ein weiterer Grund gegeben ist, den Unterricht dieser Kinder so intensiv zu gestalten, daß das ihnen verbliebene Maß geistiger und körperlicher Fähigkeiten voll entwickelt und dem Dienst an Volk und Staat zugeführt werden kann. Die Institutionen, die sich mit der Bildung und Erziehung des minderbegabten Kindes befassen, sind also keineswegs ihrer Aufgaben enthoben. Die Hilfsschule hat darum ihren Weg intensiver Arbeit weiter zu beschreiten. Aber auch die Erörterung ihrer Probleme im Rahmen der Erziehungswissenschaften darf nicht versäumt werden. Gerade die letztgenannte hat darüber Klarheit zu schaffen, worin unter Wahrung der völkischen Belange die Aufgaben einer Hilfsschulerziehung bestehen und wie sie erfüllt werden können.

Die Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung dieses Gebietes ergibt sich noch daraus, daß gerade im Verfolg der Ergebnisse der erbbiologischen Untersuchungen die Gefahr besteht, einseitig die intellektuellen Anlagen des Hilfsschülers in den Mittelpunkt sowohl der Betrachtung als auch der Schulung zu ziehen. Das liegt nicht so sehr in der Fragestellung der Eugenik begründet, sondern vielmehr in der Bedeutung, die den intellektuellen Anlagen für die Feststellung des „Schwachsinns" an sich und die Beantwortung der Frage nach der Notwendigkeit der Sterilisation im Einzelfall hat. Umsomehr muß auf die Erkenntnis zurückgegriffen werden, daß auch in der Hilfsschule nichts gefährlicher ist als eine Vereinseitigung des Bemühens um die Entwicklung des verbliebenen Restes intellektueller Fähigkeiten. Es verbietet sich daher ebensosehr, gerade heute, die Theorie der Hilfsschulerziehung einseitig auf dem Intelligenzbegriff aufzubauen. Das Leben in der Gemeinschaft erfordert auch für den Hilfsschüler die Ausbildung des ganzen Menschen, nicht nur des Intellekts. Insbesondere bedarf es einer Entwicklung der Wollensseite. Ihr kommt in der Zielsetzung der Hilfsschule und damit auch in der heilerziehungswissenschaftlichen Überlegung eine bevorzugte Stellung zu. Es darf daher für berechtigt gehalten werden, der Erörterung dieses Themas Raum zu geben, zumal die Auseinandersetzung der letzten Zeit sich fast ausschließlich mit der Begründung der Notwendigkeit heilerzieherischer Bildungsarbeit überhaupt beschäftigt hat.

Wenn hier versucht wird, die willenspädagogischen Aufgaben der Hilfsschule aufzuzeigen, so kann der Gefahr der Vereinseitigung

in dieser Richtung dadurch begegnet werden, daß wir uns die innige Verflechtung der seelischen Funktionen vergegenwärtigen, so daß wir nicht die Wollenserziehung aus dem weiteren Erziehungszusammenhang herauslösen, sondern gerade zeigen, wie und wie weit die übrige Erziehungsarbeit auf die Bedürfnisse der Wollenserziehung auszurichten ist. Wir behandeln dann nicht ein Teilgebiet der Hilfsschulerziehung, sondern berühren von hier aus ihren gesamten Aufbau.

Der Erörterung der Frage der Willensbildung bei Hilfsschülern muß zweierlei vorausgehen. Zur Sicherung der pädagogischen Ableitungen ist die Darstellung des Wollensvorganges selbst unerläßlich. Da sich ferner die pädagogische Frage auf das spezielle Gebiet der Hilfsschulerziehung beschränkt, so muß darüber Klarheit geschaffen werden, in welchen Punkten beim Hilfsschüler Abweichungen von der Normallinie bezüglich des Wollens bestehen. Die Notwendigkeit der ersten Untersuchung ergibt sich aus der Verschiedenheit der Auffassung vom Wollen in der Psychologie. Es wird mit dieser psychologischen Abhandlung also nicht beabsichtigt, die erzieherischen Fragen „vom Kinde aus zu entscheiden[4]). Ohne ein klares Bild vom Wollen allgemein lassen sich die Abweichungen des Wollens bei Hilfsschülern nicht klar hervorheben. Die erneute, grundsätzliche Beantwortung der Frage nach dem Wesen des Hilfsschülers halten wir deshalb für notwendig, weil der größte Teil der vorliegenden Antworten entweder von einem Schwachsinnsbegriff ausgegangen ist, der in keiner Weise das Wesen des Hilfsschülers bezeichnet oder unter dem Einfluß schulpolitischer Ziele gegeben ist, die für uns keine Ziele mehr sind. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Lehre von der „grundsätzlichen Andersartigkeit" der Hilfsschüler im Vergleich zu anderen Kindern einer genauen Prüfung zu unterziehen. Sie ist vielfach kritiklos hingenommen worden, so daß ein Bild des Hilfsschülers entsteht, das mit dem des normalen Kindes nicht mehr vergleichbar ist. Schlüsse in dieser Richtung sind oft gezogen ohne die erforderlichen Grundlagen[5]).

Es liegt darin eine Übertreibung, die dem Bemühen um die Darstellung des Sondercharakters der „Heilpädagogik" entstammt. Sie hat sich nicht selten zum Nachteil des Hilfsschulkindes ausgewirkt. Erst nach Behandlung der in den hier genannten Zusammenhängen auftretenden Fragen können wir uns der Lösung der engeren Aufgabe zuwenden.

---

[4]) Vgl. hierzu Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck 1926. S. 6.

[5]) Vgl. z. B. Wachholtz, Hedwig, Zur Psychologie des Hilfsschulkindes, Zeitschrift „Die Hilfsschule", 26. Jahrgang, Heft 10, Halle 1933.

B. Das Wollen.

1. Das Wollen als eigengeartete Verhaltungsweise.

Der Aufriß der willenspsychologischen Grundlagen dieser Arbeit erspart es uns nicht, in die Erörterung des alten Streites über die Stellung des Wollens im Gesamtablauf der seelischen Prozesse einzutreten. Welchen Einfluß die Auffassung hierüber auf die pädagogische Zielsetzung und Wegfindung hat, mag durch einen Hinweis einerseits auf Herbart, der seine Pädagogik auf einer intellektualistisch ausgerichteten Psychologie aufbaute, andererseits auf den voluntaristisch beeinflußten Teil der Versuche der jüngeren Vergangenheit[1]) erhellt werden.

Seitdem Augustin dem Willen einen Einfluß auch auf die intellektuelle Sphäre zuschrieb, ist die Frage nicht wieder verstummt, welche von den seelischen Funktionen man als die primäre, beherrschende ansehen sollte. Der Beantwortung dieser Frage standen zwei Möglichkeiten offen, nämlich daß man entweder den intellektuellen Vorgängen den Primat zusprach oder den Willen über diese setzte. Tatsächlich haben Thomas und seine Anhänger die erstgenannte, Duns Scotus und die Franziskaner die zweite Antwort gegeben und verteidigt. Seitdem haben beide Antworten immer wieder Anhänger gefunden. Für die Verfechter der Meinung, daß das Denken über das Wollen dominiere, war es nur konsequent, wenn sie schließlich die Frage stellten, ob man angesichts der Überlegenheit des Intellekts überhaupt von einem selbständigen Wollen sprechen könne. Es entstanden die Versuche zur Zurückführung des Wollens auf intellektuelle Vorgänge. Als der Psychologie die Dreiteilung der Bewußtseinsvorgänge geläufig wurde, und neben Denken und Wollen das Fühlen als ein selbständiges seelisches Verhalten angesehen wurde, hat es nicht an Versuchen gefehlt, das Wollen auf dieses zurückzuführen. Auch der emotionale Voluntarismus Wundts ist diesen Weg sehr weit gegangen.

Schließlich sind auch die Methoden der psychologischen Forschung nicht ohne Einfluß auf diese Fragen geblieben. Als sich im vorigen Jahrhundert die Psychologen zur Erforschung des Seelenlebens naturwissenschaftlicher Methoden zu bedienen begannen, und so das Experiment in die psychologischen Institute einzog, zeigten sich die intellektuellen Vorgänge der experimentellen Er-

[1]) Vgl. E. Hentze, Das Problem der Willensbildung in der modernen Pädagogik, Osterwieck, 1929. S. 1 ff.

forschung in weit höherem Maße zugänglich als die emotionalen, insbesondere als die Willensvorgänge. Die Folge war eine weitgehende Erforschung der intellektuellen Funktionen, des Empfindens, des Vorstellens, der Assoziationen, des Gedächtnisses usw. Dagegen gelang es nicht, im Experiment ein spezifisches Wollen zu beobachten. Zwar hat Ach versucht, diese Beobachtung des Wollens experimentell zu erreichen, doch ist seinen Bemühungen ein direkter Erfolg in dieser Hinsicht nicht beschieden gewesen. Denn aus seinen einschlägigen Experimenten geht hervor, daß tatsächlich nicht der Experimentator den Willen (bzw. den Willensentschluß) beobachten konnte, sondern daß lediglich die Versuchsperson dazu angehalten werden konnte, sich selbst mit dem Ziel zu beobachten, festzustellen, ob Vorgänge volitionalen Charakters bei der Ausführung der im Experiment vorgeschriebenen Handlung zu erkennen seien. Aus der Schwierigkeit, die sich bei den Versuchen zur experimentellen Beobachtung des Wollens ergaben, wurde in der Psychologie nun nicht die Folgerung gezogen, daß die Methode dem Willensvorgang nicht entspräche, sondern man sah darin einen weiteren Grund, die Existenz des Wollens als eines spezifischen Verhaltens zu bestreiten.

In Bezug auf diese Fragen nimmt der Synkretismus insofern eine Sonderstellung in Anspruch, als er „alle solche einseitigen Theorien" ablehnt und „in den Willensvorgängen eine eigenartige einheitliche Kombination anderer psychischer Vorgänge erblickt" [2]). Es scheint auch auf den ersten Blick, als bringe der Synkretismus eine Vereinigung des intellektualistischen Standpunkts mit den Versuchen zur Ableitung des Wollens aus den Gefühlsvorgängen. In Wirklichkeit kann davon jedoch keine Rede sein, da ja in dieser Psychologie auch das Gefühl seines selbständigen Charakters entkleidet ist und als „Gefühlston" eine Eigenschaft der Empfindungen darstellt, der dann als solcher in den Inhalt der Vorstellung eingeht [3]). Der Unterschied von den „einseitigen Theorien" ist also in Wirklichkeit nicht groß, und man hat kaum das Recht, noch von einer Kombination zu sprechen. Aber auch abgesehen von dieser Tatsache werden wir durch den Synkretismus der Schwierigkeiten nicht enthoben, die uns der Intellektualismus wie die emotionalen Theorien bringen. Denn wenn es uns nicht möglich ist, aus den intellektuellen Verhaltungsweisen oder der fühlenden Verhaltungsweise einzeln das willentliche Verhalten zu verstehen, wenn wir das Umschlagen dieser Verhaltungsweisen jede für sich in die wollende als mit dem Wesen aller nicht vereinbar ansehen müssen, dann kann auch die „einheitliche Kombination"

---

[2]) Ziehen, Sechs Vorträge zur Willenspsychologie, Jena 1927. S. 14.

[3]) Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 11. Auflage, Jena 1920.

der intellektuellen und der fühlenden Funktionen weder das Wollen ergeben noch zum Verständnis bringen. Wir können daher hier von der Widerlegung der intellektuellen und der emotionalen Theorien für sich absehen, da eine Widerlegung des Synkretismus auch diese trifft. Ja, im Grunde erübrigt sich auch dem Synkretismus gegenüber ein Versuch zu seiner Widerlegung durch den Hinweis auf die Unvereinbarkeit des phänomenalen Charakters dieser seelischen Verhaltungsweisen. Es scheint jedoch für unsere Arbeit von Nutzen, wenn wir die Beweisführung Ziehens für den Synkretismus einer Betrachtung unterziehen, zumal (in den Vorträgen zur Willenspsychologie) „das onus probandi" ausdrücklich den „Voluntaristen" überlassen worden ist.

Ziehen hat durchaus gesehen, an welcher Stelle das Wollen in den Ablauf der Vorgänge eintritt und hat sich daher selbst die prüfende Frage gestellt, „ob nicht dem Übergang von der Zielvorstellung bzw. von der letzten Bewegungsvorstellung zur Bewegungsinnervation, also der motorischen Übertragung ... der Wille als spezifisches Moment entspreche[4])". Am gleichen Ort wird auch darauf hingewiesen, daß „diese voluntaristische Hypothese sehr ernst genommen werden" muß. Ihre Widerlegung aber erfolgt durch die Erklärung, daß dem psychophysischen Parallelismus dadurch „schier unüberwindliche Schwierigkeiten" begegneten. Wenn die Erklärung des Willensvorganges der Parallelitätstheorie Schwierigkeiten bereitet, so kann daraus ebensowohl die Unzulänglichkeit dieser Theorie gefolgert werden, als daß man der Annahme eines spezifischen Willensvorganges die Berechtiugng bestreitet.

Nicht verständlich ist die Erklärung des Willensvorganges lediglich aus dem Kampf der Motive (Vorstellungen!) und, als Ergebnis dieses Kampfes, der Dominanz einer Vorstellung (die entweder eine „Bewegungsvorstellung" oder eine „Zielvorstellung" ist) von der Psychologie aus, die auf dem Synkretismus aufbaut. Das hier verwandte Bild ist nicht geeignet, den Willensvorgang zum Verständnis zu bringen. Will man von einem spezifischen Wollen absehen, so muß man den die Motive darstellenden Vorstellungen dynamische Eigenschaften zuweisen, die die für solchen „Kampf" erforderliche Energie ergeben. Bei den von Ziehen aufgeführten Eigenschaften der Vorstellungen fehlen solche aber völlig. Zwar ist von der „Energie" der Vorstellungen die Rede[5]), doch ist damit die Intensität gemeint, mit der sich eine Vorstellung uns aufdrängt, also lediglich das Eintreten einer Vorstellung in das Bewußtsein, unabhängig davon, ob ihr eine Willenshandlung folgt oder nicht. Bei dem Kampf der Motivvorstellungen handelt es sich nicht um das Eintreten in das Bewußtsein, sondern um die Hervorbrin-

---

[4]) Ziehen, Vorträge zur Willenspsychologie, S. 10.
[5]) Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie.

gung einer Handlung. Die nach dem Kampf sich ergebende „Dominanz" als ein die Handlung auslösendes Moment läßt sich aus dem Wesen der Vorstellung (auch nach der Darstellung Ziehens) nicht ableiten und verstehen. Eine Vorstellung kann im Bewußtsein dominieren als Vorstellung, d. h., sie kann in den „Blickpunkt" des Bewußtseins treten und andere auf die „Randzonen" verdrängen, aber sie bleibt dabei immer eine Vorstellung und behält als solche ihren bewahrenden, vergegenwärtigenden Charakter bei. Auch dadurch, daß nach Ziehens Meinung der „Gefühlston der Empfindung" in den Inhalt der Vorstellung übergeht, kann aus den Vorstellungen, bei noch so intensiver Mitwirkung des Gefühlstons, kein Handeln entstehen. Es entstehen somit bei dem Erklärungsversuch des Synkretismus Schwierigkeiten, die uns zeigen, daß ein Verstehen der Willenshandlung ohne die Annahme eines spezifischen Wollens (entgegen der Meinung seiner Anhänger) nicht möglich ist und daß also weder der Synkretismus noch die ihm in ihren Bestrebungen gleichgerichteten intellektualistischen Theorien geeignet sind, die Grundlage für eine Willensbildung zu geben.

Wenn wir daher keinen Anlaß sehen, auf die Annahme eines selbständigen Wollens zu verzichten, so ist damit keineswegs der Versuch gemacht, die alte Theorie der Vermögen, die, wie Ziehen hervorhebt, seit Herbart erledigt sei, bezüglich des Wollens zu verteidigen [6]). Diese Absicht liegt keineswegs vor. Wir können und werden uns jeder Konstruktion darüber enthalten, wie dem Menschen seine seelischen Anlagen und Fähigkeiten gegeben sind und verstehen unter dem Wollen eine menschlich-seelische Verhaltungsweise von spezifischem, nicht auf andere Verhalten zurückführbarem phänomenalen Charakter. Wir sprechen auch nicht, wie Ach, von „determinierenden Tendenzen [7])" als „Nachwirkungen" des Wollens, da diese Abtrennung vom Wollen ungerechtfertigt erscheint. Ach selbst führt aus: „Fehlt bei der Bewußtheit ‚ich will' das aktuelle Moment, wie es eben geschildert wurde" (Entschluß), „so geht von ihr keine Determination aus" [8]). Wenn Determination und „aktuelles Moment" so eng aufeinander angewiesen sind, so fragt man nach dem Zweck und der Notwendigkeit dieser Trennung vergebens. Was Ach „Determination" nennt, stellt sich uns dar als der die Handlung begleitende, fortdauernde Teil des Wollensvorganges. Das Wollen ist keineswegs nur vor die Handlung gesetzt, sondern begleitet diese bis zu ihrem Abschluß. Wenn Ach diesen Teil aus dem Willensvorgang herausnehmen und als Determination bezeichnen will, wird diese seelische Funktion wesentlicher Eigen-

---

[6]) Ziehen, Vorträge zur Willenspsychologie.
[7]) Ach, die Willenstätigkeit und das Denken,. Leipzig 1905.
[8]) Ach, Der Willensakt und das Temperament, Leipzig 1910, S. 248.

schaften beraubt. Es bleibt lediglich der „Entschluß" übrig. Darum macht auch die Annahme der „Determination" weitere Annahmen notwendig, um das Handeln überhaupt einheitlich erklären zu können, so z. B. daß einem starken Entschluß eine starke Determination folge und umgekehrt eine starke Determination einen starken Entschluß voraussetze[9]). Das Verständnis des Willensvorganges wird durch alles dies nicht erleichtert.

Wenn die Vertreter des synkretistischen oder des intellektualistischen Standpunkts uns fragen, wo wir das spezifisch willentliche Verhalten und seine Verschiedenheit vom Vorstellen und Fühlen festgestellt haben, während die experimentelle Beobachtung nichts dergleichen erwiesen habe, so sind wir ihnen eine Antwort schuldig. Es muß also die Quelle für die Erkenntnis des Wollens aufgezeigt werden. Wir bestätigen dabei, daß ein experimenteller Nachweis des Wollens als eines spezifischen Verhaltens nicht nur nicht gelungen sei, sondern halten ihn auf diesem Wege aus dem Wesen des Wollens heraus für unmöglich. Wir können niemals bei einem andern Menschen unmittelbar erkennen, daß ihm ein Wollen gegeben sei, sondern sehen nur sein Handeln. Das aber ist nur der Deutung zugänglich. Um das Wollen unmittelbar zu erkennen, müssen wir auf uns selbst blicken und das Zustandekommen unseres eigenen Tuns beobachten. Das ist die gleiche Methode, die Ach in einem Teil seiner Experimente angewandt hat und die er wie folgt charakterisiert: „Die Methode der systematischen experimentellen Selbstbeobachtung geht darauf aus, das durch äußere experimentelle Hilfsmittel veranlaßte Erlebnis der Versuchsperson jedesmal in der dem Versuch unmittelbar folgenden Zeit einer vollständigen Beschreibung und Analyse zu unterwerfen[10])". So wenig das Experiment an sich mit dieser Selbstbeobachtung zu tun hat, um so mehr erhellt aus der Tatsache, daß Ach sie sogar experimentell auszubauen versuchte, die Zuverlässigkeit für unsern Zweck. Da aber auch Ach ausdrücklich hervorhebt, daß die „Beobachtung" der eigenen Handlung in der „Nachperiode" stattzufinden habe, so sprechen wir, unter Berücksichtigung eines gleichgerichteten Hinweises von Pfänder sowie von Klages[11]), nicht mehr von „Selbstbeobachtung", sondern von der Erfahrung an uns selbst, von der Selbstbesinnung oder der inneren Erfahrung. Sie stellt für die unmittelbare Erkenntnis des Willensvorganges die einzige Quelle dar, und bereits Sigwart hat auf sie verwiesen[12]). Sie gibt uns aber auch so deutlich

[9]) a. a. O.

[10]) Ach, Willensakt und Temperament.

[11]) Klages, Grundlagen der Charakterologie, 4. Aufl., Leipzig 1923. — Pfänder: nicht „introspektive" Methode oder Methode der „inneren Beobachtung" sondern „retrospektive" Methode. (Phänomenologie des Wollens, S. 6.)

[12]) Sigwart, Der Begriff des Wollens und sein Verhältnis zum Begriff der Ursache, 1889.

den qualitativen Unterschied des Wollens von den übrigen Vorgängen, daß damit alle gegenteiligen Behauptungen widerlegt werden.

Bereits ein so relativ einfacher Sachverhalt wie der, daß ich vom Schreibtisch aufstehen und ein Buch aus dem Bücherschrank nehmen will, vermag das zu verdeutlichen. Die Vorstellung „Bücherschrank", die Vorstellung des an einem bestimmten Platz befindlichen Buches, die Erinnerung an die Freude bzw. den Ärger, den mir sein Inhalt bereitet, die Vorstellung auch der Bewegungen, die ich auszuführen habe, um das Buch zu erlangen, die Vorstellung, daß ich nach Ausführung das Buch in der Hand habe: sie alle, mögen sie noch so deutlich, noch so intensiv sein, noch so lange im Brennpunkt des Bewußtseins gehalten werden, können nicht in die Handlung einmünden, wenn sie allein den einzigen Inhalt meines Bewußtseins bilden. Selbst daß ich mir vorstelle, ich fasse den Entschluß zur Handlung, bringt die Handlung nicht zustande. Alles bleibt Vorstellung. In dem Augenblick aber, in dem ich aufstehe, die Handlung auszuführen, ist in meinem Bewußtsein etwas Neues zu erkennen, das mehr ist als eine „eigentümliche Kombination" der alten Inhalte und sich aus keinem dieser ableiten und erklären läßt, ohne in die oben aufgezeigten Schwierigkeiten zu kommen.

Die Erörterung des phänomenalen Charakters dieses neuen Moments, das wir Wollen nennen, ist unsere nächste Aufgabe. Die Feststellung lediglich der Tatsache des Unterschiedenseins des Wollens von den erkennenden und fühlenden Verhaltungsweisen genügt hierzu noch nicht, da sie nur eine negative Bestimmung des Willensvorganges gibt. Wir suchen eine positive Bestimmung, d. h., es muß angegeben werden, worin dieser Unterschied besteht.

Die willentlichen Vorgänge zeichnen sich vor anderen aus durch die ihnen eigene Bewußtseinslage, die gegenüber derjenigen anderer Verhaltungsweisen neue Momente aufweist. Wenn hier für diesen Sachverhalt die Bezeichnung „Bewußtseinslage" verwandt wird, so soll damit nicht die Ansicht ausgesprochen werden, daß am Zustandekommen eines Willensvorganges nur „bewußte" Momente beteiligt seien. Vielmehr ist hier alles das gemeint, was in dem Augenblick, in dem ein Verhalten als ein willentliches bezeichnet werden muß, die seelische Lage des Menschen bestimmt. Pfänder spricht vom „Strebungsgefühl". Es handelt sich jedoch auch nicht nur um gefühlsmäßige Inhalte[13]).

Doch auch diese Feststellung ist noch keine positive Bestimmung. Hierzu bedürfen wir wieder der Beschreibung der Bewußtseinslage. Das wesentliche Moment an der dem Wollen eigentümlichen seelischen Verfassung des Individuums ist das Bewußtsein der Aktivität. Es ist nicht zu verwechseln mit der Feststellung

[13]) Pfänder, Phänomenologie des Wollens, Leipzig, 2. Auflage, 1900, S. 61 ff.

„ich handle". Das ist ein rein erkennender Vorgang. Daß solche registrierenden Vorgänge dem Bewußtsein gleichzeitig immanent sein können, ist kein Grund, sie der Bewußtseinslage des Wollens selbst zuzurechnen. Das Aktivitätsbewußtsein bedeutet innere Spannung. Auch dürfen wir nicht, wie es Ach tut, das „aktuelle Moment (die Betätigung ‚ich will wirklich')" und das „zuständliche Moment (Bewußtseinslage der Anstrengung)" als nebeneinander bestehende Seiten darstellen[14]). Die innere Aktivität wird Inhalt unseres Bewußtseins. Beide „Momente" sind also gleichbedeutend. Wie entscheidend aber das Bewußtsein der Anstrengung ist, geht aus einer Mitteilung Achs hervor: „Die Bewußtheit ‚ich will' war bei einem Versuch nicht als Akt mit Willenscharakter gegeben, sondern nur als gegenständlicher Inhalt[15])". Die gleiche Beobachtung können wir immer wieder machen: wenn die Wollung nur vorgestellt ist, fehlt das Aktivitätsbewußtsein. Es darf als ein sicheres Kennzeichen des Willensvorganges angesehen werden.

Im Grunde ist im Bewußtsein der Aktivität alles gegeben, was den Willensvorgang kennzeichnet. Zwar spricht Ach noch von einem „gegenständlichen Moment (Ziel- und Bezugsvorstellung, Zweck und Mittel)". Die Erläuterung in der Klammer läßt jedoch keinen Zweifel darüber, daß hier vorwillentliche, vorstellende Abläufe gemeint sind. Wollte man von einem gegenständlichen (intentionalen) Moment im Willensvorgang sprechen, so müßte man die besondere Richtung des Wollenden auf den Gegenstand im wollenden Zustand — im Gegensatz zum vorstellenden — darunter verstehen. Die im Wollen gegebene Gerichtetheit auf den Gegenstand aber ist nichts anderes als die innere Spannung, das Bewußtsein der Aktivität.

Es erübrigt sich also auch, von einem gegenständlichen Moment in diesem Sinne besonders zu sprechen, da etwas Neues darin nicht gegeben ist. Selbst bei den Spannungsempfindungen, die Ach ebenfalls als gesondertes („anschauliches) Moment" nennt, muß man darauf hinweisen, daß eine Trennung zwischen äußeren Spannungs-Empfindungen und dem Bewußtsein der inneren Spannung gar nicht immer möglich ist. Wo sie aber möglich ist, müssen die Empfindungen als nicht allein zum Wollen gehörig ausgewiesen werden.

Der Charakter des Wollens ist somit einzig gekennzeichnet durch das unmittelbare Bewußtsein der Aktivität, der seelischen Anspannung. Der Versuch, das Wollen in verschiedene Momente aufzuspalten, erweist sich als undurchführbar. Uns stellt sich dadurch um so deutlicher die Geschlossenheit und Ursprünglichkeit dieses seelischen Verhaltens dar. Da aber das Bewußtsein der Aktivität eine (wie oben gezeigt) besondere Form der Gegenstandsbezo-

[14]) Ach, a. a. O.
[15]) Ach, a. a. O.

genheit (Intentionalität) des Individuums verrät, so dürfen wir darin auch eine zureichende Unterscheidung des Wollens von den übrigen seelischen Funktionen sehen.

Indem wir so unfruchtbare Versuche zur Erklärung des Willensvorganges vermeiden, setzen wir uns gleichzeitig in die Lage, die dem Wollen verwandten „praktischen Regungen[16])" des Wünschens, Begehrens usw. vom Wollen zu scheiden durch den Hinweis auf die zwar verwandte, aber doch unterschiedliche Bewußtseinslage, die ihnen eigen ist. Ihr phänomenaler Charakter ist damit allerdings nicht eindeutig festgelegt. Sie stehen sehr oft den Triebfedern des Handelns nahe und geben als solche den Anstoß zu Willenshandlungen. Beim Wünschen ist die vorstellende Komponente deutlich ausgeprägt, während am Begehren die starke Beziehung zum Affektiven in den Vordergrund tritt.

II. Die formalen Eigenschaften des Wollens.

Die Feststellung der phänomenalen Selbständigkeit des Wollens reicht allein nicht aus, Grundsätze für seine Erziehung abzuleiten. Für das Handeln des Menschen ist vielmehr von großer Wichtigkeit, in welcher Form sich der Ablauf willentlicher Vorgänge vollzieht. Der Verlauf aber des Willensvorganges ist abhängig von der Beschaffenheit des Wollens (bzw. gleichbedeutend mit dieser). Da sie ausschlaggebend ist für die Erfolgfähigkeit des Wollens, so ist an ihr die Pädagogik hervorragend interessiert. Die Frage nach der Beschaffenheit des Wollens ist daher einzubeziehen in unsere pädagogische Erörterung und damit auch in diese psychologische Betrachtung, die um ihretwillen geschieht. Wir suchen daher im folgenden die Beschaffenheit des Wollens darzustellen. Wenn hierbei der Ausdruck „Eigenschaften des Wollens" Verwendung findet, obwohl das mit der oben dargelegten Ansicht vom Wesen des Wollens als „Verhaltungsweise" an sich nicht vereinbar ist, so geschieht das im Interesse der Erleichterung der Darstellung. Es ist darin keineswegs ein Abweichen von den obigen Darlegungen in dem Sinne zu sehen, daß hier Ansichten wie denen eines volitionalen „Vermögens" oder gar eines substanziellen Wollens Raum gegeben werden sollte.

Wenn es sich bei dem Bemühen, die Selbständigkeit des Wollens zu erkennen, als notwendig erwies, der Fremdbeobachtung als Erkenntnisquelle zu entraten und uns auf die Erfahrung an uns selbst (die innere Erfahrung) zu beschränken, so fällt diese Ein-

[16]) A. Pfänder, Die Seele des Menschen, Halle a. S., 1933.

engung der Beobachtung jetzt, da wir unser Auge den Eigenschaften des Wollens zuwenden, fort. Infolge des Einmündens des Wollens in die Handlung eröffnet sich die Beobachtung fremden Tuns als eine neue Quelle für die Erkenntnis der formalen Willensbeschaffenheit. Die Untersuchung tritt damit aus der Enge des Ich heraus. Zwar ergibt die Beobachtung des Handelns keine unmittelbare Erkenntnis der Willensabläufe, wohl aber sind uns aus ihr Rückschlüsse auf diese gestattet.

Da uns nun daran gelegen ist, ein vollständiges Bild der Willensbeschaffenheit zu erhalten, also sämtliche Willenseigenschaften aufzuweisen, so können wir uns nicht auf die Beobachtung der einzelnen Handlung beschränken. Denn zu einer einzelnen Willenshandlung ist nicht die Wirksamkeit aller Seiten des Wollens unbedingtes Erfordernis. Mithin sind auch nicht alle Seiten des Willensvorganges daraus erkennbar. Uns erweist sich daher eine Analyse des menschlichen Handelns allgemein bezüglich seines volitionalen Gehalts als unumgänglich.

Die Betrachtung des menschlichen Handelns zeigt uns als erstes, daß wir uns mit der Gegenüberstellung eines starken und eines schwachen Wollens als den Polen einer großen Reihe gradueller Abstufungen, gerade unter pädagogischer Blickrichtung nicht begnügen können. Die Vielgestaltigkeit unseres Tuns und die Unterschiedlichkeit, mit der oft gleiche oder ähnliche Handlungen ablaufen, setzen eine weit differenziertere willentliche Anlage voraus.

Schon der Übergang von anderen Verhaltungsweisen zu der wollenden läßt sich aus einer graduellen Abstufung ihrer „Stärke" nicht verstehen und kann in einer Gradeigenschaft nicht begründet sein. Es bedarf einer Auslösung, einer Einleitung dieses Verhaltens. Ohne sie ist die Entstehung einer Willenshandlung undenkbar. Wie weit auch andere Vorgänge hierzu erforderlich sind, so erübrigt sich dadurch nicht die Annahme einer Eigenschaft des Wollens, die dieser Auslösung entspricht. Wir nennen sie die Ansprechbarkeit oder die Anregbarkeit des Wollens. Diese Bezeichnung meint nicht dasselbe, was Klages unter „Willenserregbarkeit" versteht[17]). Wir legen hier Gewicht auf das Wörtchen „an" in dieser Bezeichnung. Auch die Tatsache, daß Klages die Erregbarkeit des Willens als einen Quotienten aus „Triebkraft" und „Widerstand" darstellt, trägt zur Abgrenzung bei. Uns erscheint es zuerst notwendig, die Möglichkeit der Einleitung des willentlichen Verhaltens zu begründen.

Eine weitere Seite des Wollens ergibt sich aus seinen zeitlichen Bedingungen, also seiner Dauer. Da wir die Annahme einer „Determination" als „Nachwirkung" des Wollens glaubten ablehnen

---

[17]) Klages, a. a. O., S. 110 z. vgl.

und für den gesamten Verlauf des Handels an einem einheitlichen willentlichen Verhalten glaubten festhalten zu müssen, so entsteht daraus die Notwendigkeit, dem Wollen eine den zeitlichen Bedingungen entsprechende Eigenschaft zuzuschreiben. Wir nennen sie die Beharrungsfähigkeit des Wollens. Diese Eigenschaft bedeutet noch nicht die Fähigkeit, Widerständen gegenüber sich durchzusetzen und der Verwirklichung des Ziels sich bietende Hemmnisse zu beseitigen. Das ist nicht ohne weiteres gleichbedeutend mit den Anforderungen, die aus der Dauer der Handlung entspringen. Im andern Falle sind wir genötigt, eine weitere Seite als wirksam anzusehen und sprechen daher von der Widerstandsfähigkeit, der „Kraft" oder „Stärke" des Wollens. Wohl ist zu bemerken, daß z. B. bei häufiger Wiederholung derselben Handlung auftretende Unlustgefühle beide Seiten, die Beharrungsfähigkeit und die Widerstandsfähigkeit, ineinander übergehen, weil solche Gefühle zu Widerständen werden, deren Überwindung nicht mehr aus Eigenschaften der Dauer verständlich ist. Das hindert aber nicht, beide Seiten zu unterscheiden. Es bleibt ein Unterschied bestehen, je nachdem ob bei länger ausgedehntem Handeln das Wollen in erster Linie zeitlich in Anspruch genommen wird oder ob vorzüglich die Art und Größe der Widerstände den Erfolg des Wollens in Frage stellen. Daß beide Seiten fast immer gleichzeitig in Anspruch genommen werden, schließt ihre Unterscheidung nicht aus.

Die Verschiedenheit beider Seiten des Wollens erweist sich auch darin, daß die Dauereigenschaften immer nur den Teil des Wollens betreffen, der dem Handeln parallel geht, während die Widerstandsfähigkeit bereits früher angesetzt werden muß, da schon vorher oft starke Hemmnisse zu überwinden sind. Es ist der Kampf der „Motive", der bereits die hier gemeinten dynamischen Qualitäten in Anspruch nimmt. Einen Hinweis von Meumann [18]) dürfen wir hier nicht außer acht lassen, nämlich daß die „Energie" des Wollens sich nicht nur in der Überwindung von Widerständen zeigt, sondern auch als „Hemmungsenergie" gegenüber Trieben und Leidenschaften auftritt. Dies rechtfertigt auch unsere Bezeichnung „Widerstandsfähigkeit", die wir für diese Seite des Wollens gewählt haben, obgleich sie zunächst zu eng erscheinen mag. Andere Bezeichnungen, wie „Triebkraft" (Klages) oder „Energie" (Meumann), umfassen mehr als hier gemeint ist. Auch eine weitere Bezeichnung, die uns durch Klages nahegelegt ist, wenn er vom „Zug des Ziels" spricht [19]), kommt zum mindesten stark in die Nähe einer Seite des Wollens, die wir im nächsten Abschnitt zu besprechen haben. Hier soll daher der Name „Widerstandsfähigkeit" als am wenigsten der Verwechslung ausgesetzt beibehalten werden.

---

[18]) E. Meumann, Intelligenz und Wille, 2. Aufl., Leipzig 1913.
[19]) Klages, a. a. O.

Nicht immer liegen der Willensentschluß und das Ziel der Wollung und des Handelns zusammen. Das tägliche Leben erfordert viel öfter, Ziele auf „weite Sicht" zu verfolgen, Ziele, zu deren Erreichung eine Reihe von einzelnen Wollungen notwendig sind. Oder es legt sich zwischen den Entschluß zu einer Handlung und die Ausführung derselben ein Zeitraum, der mit Tätigkeiten oder Bewußtseinsabläufen o h n e Beziehung zu dieser Handlung ausgefüllt ist. Ich kann mir vornehmen, am Ende einer Eisenbahnfahrt diese oder jene Handlung auszuführen (ohne daß sie den Zweck der Fahrt darstellt), ich kann mir abends vor dem Einschlafen vornehmen, eine Maßnahme am nächsten Morgen zu treffen. Endlich kann eine Handlung auf unbestimmten Zeitpunkt verschoben werden, z. B. einem Freunde etwas mitzuteilen, sobald man ihn trifft. In allen Fällen sind Zeiträume und Ereignisse in irgendeiner Weise nicht nur vorstellungsmäßig, sondern auch von unserm Wollen vorauszunehmen. Es ergibt sich daraus notwendig die Spannungsfähigkeit des Wollens.

Das umsichtige Handeln endlich zeichnet sich dadurch aus, daß der Mensch in der Lage ist, nicht nur jeweils eine einzelne Handlung zu wollen, gleichsam nur linear sich willentlich zu verhalten, sondern es ergibt sich die Notwendigkeit, dem Wollen mehrere Ziele verschiedener Art, eventuell mit verschiedenem Durchführungszeitpunkt, gleichzeitig zuzuweisen. Das Wollen muß die Möglichkeit haben, während das eine Ziel noch nicht erreicht ist, schon ein anderes aufzunehmen, ohne das erste aufzugeben und in seiner Kraft nachzulassen. Durch diese Fähigkeit erweist der Wille seine Fassungsbreite.

Damit ist das Handeln des Menschen bezüglich seines volitionalen Gehalts von seiner Auslösung bis zum Ziel erfaßt. Mit Hilfe der daraus dem Wollen zugewiesenen fünf Seiten muß sich jede Handlung ihrem f o r m a l e n Aufbau nach verstehen lassen. Umgekehrt ist ein Wollen, das die Fähigkeiten, wie sie hier dargestellt sind, nicht aufweist, den Anforderungen des Lebens bereits rein formal nicht gewachsen. Es kann allerdings der Einwand erhoben werden, daß der Willensentschluß, also gerade der engere Willensakt, hierbei nicht berücksichtigt worden sei und wir versäumt hätten, dem Wollen eine Entschlußkraft zuzuweisen. Wir weisen demgegenüber darauf hin, daß es sich hier nur um die formale Bestimmung des Wollens handelt. Die formale Einleitung des Willensaktes ist in der Anregbarkeit gegeben. Der Einwand ist somit nicht berechtigt.

Unsere Aufgabe besteht nun darin, die Variation der aus dem Handeln allgemein abgeleiteten Seiten des willentlichen Verhaltens darzustellen. Dies wird uns möglich durch die Beobachtung der persönlichen Lage des Handelnden und des Erfolges seiner Handlung. Hier eröffnet sich uns eine äußerst große Mannigfaltigkeit.

Wenn wir versuchen wollen, sie zu beschreiben, können wir nur Pole angeben, zwischen denen dann eine große Menge von Abstufungen sich befindet. Die Vielgestaltigkeit zeigt sich gleich bei der zuerst genannten Seite des Wollens, der Anregbarkeit. Wir sehen hier — als Extrem — auf der einen Seite jenes Wollen, das sich durch große Leichtigkeit bezüglich der Ansprechbarkeit auszeichnet, den Menschen, der infolgedessen auch über eine schnelle Handlungsbereitschaft verfügt und auf jeden Anreiz sofort reagiert. Die Beschaffenheit der entgegengesetzten Anlage ist nicht schwer zu erkennen: schwere Ansprechbarkeit bei der Auslösung des Wollens. Zwischen den beiden Polen bewegt sich die große Breite der Ansprechbarkeitsgrade.

Auch die Beharrungsfähigkeit des Wollens zeigt die gleiche Variation bei der Untersuchung des Handelns des Einzelnen in dieser Hinsicht. Diese Feststellung hat auch Meumann gemacht, der von ausdauerndem und schnell ermüdendem Wollen spricht[20]). Wir kennen Individuen, die über ein großes Maß von Beharrungsfähigkeit verfügen, bei denen also die Erlahmung des Wollens sehr spät auftritt. Bei wieder anderen erweist sich die zeitliche Dauerhaftigkeit als geringer, und das Extrem ist da zu sehen, wo das Wollen die untere Grenze der Beharrungsfähigkeit erreicht, die für das Handeln überhaupt möglich ist. Die Beharrungsunterschiede decken sich mit der von Ach so bezeichneten verschiedenen „Dauer der Determination", bzw. ist der Ermüdung des Wollens „das assoziative Äquivalent der Determination"[21]) gleichbedeutend. Die oben erwähnte untere Grenze der Beharrungsfähigkeit ist nicht nur von theoretischer Bedeutung, sondern entspricht durchaus psychologischen Sachverhalten, die von großer pädagogischer Bedeutung sind. Ganz ohne Dauereigenschaften ist ein Wollen nicht denkbar. Wohl aber gibt es eine starke Herabminderung der Beharrungsfähigkeit.

Die Widerstandsfähigkeit des Wollens, die sich als Grad der Eignung zur Überwindung entgegenstehender Momente zeigt, ist in ihrer individuellen Unterschiedlichkeit stets erkannt worden. Wenn so oft von einem starken oder einem schwachen Wollen gesprochen wird, so meint man vornehmlich diese Seite. Tatsächlich ist sie von großem Einfluß auf das Charakterbild und ausschlaggebend für die Erfolgfähigkeit des Wollens. Ein Wille, der bei jedem Widerstand äußerer oder innerer Natur versagt, ist wenig geeignet, zu Erfolgen zu gelangen. Andererseits sichert das widerstandsfähige Wollen den Erfolg des Handelns weitgehend. Auch bei dieser Eigenschaft ist eine große Fülle von Gradstufen zwischen den beiden Extremen vorhanden.

---

[20]) Meumann, a. a. O.
[21]) Ach, a. a. O.

Dasselbe gilt auch von der Spannungsfähigkeit des Wollens, die die willentliche Vorwegnahme des Ziels bedeutet und als solche genau unterschieden werden muß von der lediglich vorstellenden, phantasiemäßigen Antizipation der Zukunft. So förderlich diese in maßvoller Ausprägung der willentlichen sein kann, so können beide keineswegs ineinander aufgehen. Die Spannungsfähigkeit des Wollens ist im Leben der Menschen von äußerst großer Bedeutung. Die Größe der Leistung bedeutender Menschen beruht oft wesentlich auf der deutlich ausgeprägten Form dieser Eigenschaft. Große Führer im politischen Leben, wie auch Forscher und Gelehrte verfolgen oft ihr ganzes Leben hindurch ein großes Ziel, das ihnen von Beginn ihrer Arbeit an vorschwebt und von dem sie nicht ablassen. Zwar sind zu solchen Leistungen auch die anderen Seiten des Wollens erforderlich. Wir wollen sie auch nicht aus einer Eigenschaft zu erklären versuchen; wohl aber zeigen sie, daß die Spannungsfähigkeit des Wollens wesentlichen Anteil hat am Zustandekommen von Leistungen der genannten und ihr verwandter Art. Das Wollen in seiner weiten Spannung überbrückt den oft weiten Raum, der den Strebenden von seinem Ziel trennt.

Ebenso deutlich erweist das „höhere" Handeln[22]) die klare Fassungsweite des Wollens und den Unterschied, der zwischen ihr und der „distributiven Aufmerksamkeit" besteht. In den meisten Fällen ist bei dieser der willentliche Anteil der größere. Der Mangel an willentlicher Weite äußert sich als Einseitigkeit und bei oft guten sonstigen Willenseigenschaften als Lebensfremdheit. Wer immer nur ein Einzelziel verfolgt, versäumt andere, so daß nicht nur das übrige Handeln, sondern auch das einzelne Ziel selbst gefährdet ist. Das Gegenteil der Willensenge ist aber nicht ein „fluktuierendes" Wollen. (Dies ist vielmehr auf eine zu große Ansprechbarkeit und geringe Dauerhaftigkeit zurückzuführen, stellt allerdings auch keine bloße Gefühlslebhaftigkeit dar, wie Klages meint, sondern ist eine Willensform). Das Gegenteil der Willensenge ist die oben erkannte Fassungsbreite, die es uns ermöglicht, verschiedene Ziele zusammen zu verfolgen. Sie ist eine durchaus wertvolle Eigenschaft.

Der experimentellen Beobachtung mußten gerade die wesentlichsten Eigenschaften des Wollens entgehen, weil im Experiment immer nur einfache Willenshandlungen gefordert werden können. So konnten die Formen höchster Widerstandsfähigkeit nicht beobachtet werden, weil sie nur im „Ernstfall" des Lebens sich zeigen. Die Spannungsfähigkeit wurde überhaupt nicht erkannt, und die Fassungsweite des Wollens wurde ausschließlich auf die Aufmerksamkeit zurückgeführt. Erst die Beobachtung des frei handelnden Menschen zeigt den entwickelten Charakter und damit die ihm eigenen willentlichen Eigenschaften.

[22]) Hier ist keineswegs nur an „geistige" Arbeit zu denken.

Ist uns so bei der Beobachtung der Willenseigenschaften eine große Fülle der Mannigfaltigkeit entgegengetreten, so legt uns der pädagogische Zweck dieser Überlegung die Frage vor, ob denn innerhalb dieser Mannigfaltigkeit keinerlei Gleichförmigkeiten zu erkennen seien. Gibt es nur die völlig unübersehbare Mannigfaltigkeit, so bedeutet sie das Chaos, und eine Erziehung des Wollens im Verbande der Erziehungsinstitutionen ist dann unmöglich. Wir haben daher zu untersuchen, ob sich Gleichförmigkeiten im Bereich der mannigfaltig geformten Seiten des Wollensvorganges feststellen lassen.

Der Schlüssel zu einer Vereinheitlichung ist uns gegeben in den genannten Eigenschaften des Wollens selbst. Wenngleich jedes der aufgezählten Momente in unendlich vielen Variationen und Abstufungen in die Erscheinung tritt, so bedeutet doch die Tatsache, daß es sich stets um Abstufungen einer und derselben Grundeigenschaft handelt, bereits eine Vereinheitlichung. Wir müssen also schon auf diesem Wege zu vorläufigen Wollenstypen gelangen. Die genannten fünf Eigenschaften des Wollens würden dann die typenbildenden Momente ergeben. Sie weisen in der Tat jede für sich zwei Kerne auf, um die sich die übrigen Abstufungen gruppieren, einen positiven Kern und einen negativen, so daß sich für jede Wollenseigenschaft zwei Fälle ergeben: ein positiver und ein negativer Fall, d. h. je ein Fall deutlicher und geringer Prägung. Die Grenze zwischen beiden wird bezeichnet durch das Maß der Ausprägung, das wir jeweils für ein erfolgfähiges Handeln erwarten müssen. So können wir unterscheiden den Typus des leichtansprechenden Wollens von dem Typus geringer Ansprechbarkeit, den großer Beharrungsfähigkeit von dem, der diese Eigenschaft in nur geringem Maße besitzt usw.

Damit haben wir zunächst die Eigenschaften typisiert und haben innerhalb dieser die Mannigfaltigkeit übersichtlicher gestaltet. Eine Reihe von Einwänden kann dagegen erhoben werden. Zwei von ihnen können wir widerlegen, und zwar aus dem Wesen des Typus heraus. Zunächst kann uns gesagt werden, daß wir zwar die Eigenschaften typisiert hätten, nun aber ebensoviele Typen bekommen müßten, wie es Abstufungen der Wollensseiten gäbe und damit die Unübersehbarkeit nun in der Zahl dieser Typen läge. Dem ist jedoch nicht so. Es gehört zum Wesen des Typus, daß er immer über eine große Breite möglicher Erscheinungsformen verfügt. Er selbst ist im Grunde kein wirklicher Fall, sondern der fiktive Festpunkt, auf den alle Erscheinungsformen sich beziehen. Diese aber erhalten dadurch einen gemeinsamen Beziehungspunkt und sind dann übersichtlich.

Ein zweiter Einwand kann wie folgt erhoben werden: die Grenze zwischen den beiden Gruppen des Plus- und Minusfalles sei unsicher. Sie sei schon theoretisch durch ein unsicheres Moment,

nämlich das Erfordernis der Erfolgfähigkeit, gegeben, praktisch aber noch weniger zu bestimmen. Zunächst muß auch hier wieder auf das Wesen des Typus hingewiesen werden, dem es eignet, daß von dem einen zum anderen Übergänge vorhanden sind. Ferner aber ist zu bedenken, daß es sich bei der Frage nach der Erfolgfähigkeit nicht darum handelt, ob im Einzelfall mit seinen retardierenden Momenten ein Handlungserfolg erzielt wird, sondern ob die verschiedenen Seiten des Wollens so deutlich ausgeprägt sind, daß sie zu ihrem Teil eine ausreichende Begründung des Handelns geben können.

Bringt man uns aber den Einwand, daß bis jetzt zwar die einzelnen Seiten des Wollens typisiert seien, somit also innerhalb dieser eine gewisse Übersehbarkeit entstanden sei, daß dies aber noch nicht das Wollen als ganzen Vorgang betreffe, so müssen wir dem zustimmen. Zum mindesten muß der Versuch gemacht werden, den Gesamtvorgang noch übersichtlicher darzustellen, als das bisher geschehen ist. Den Weg hierzu weist uns das Verhältnis der einzelnen Seiten des Wollens zueinander. Wir untersuchen, ob dem Plus- oder Minusfall einer Eigenschaft nicht ein bestimmter Fall einer, mehrerer oder gar aller übrigen Eigenschaften in der Weise entspricht, daß, wenn der eine gegeben ist, auch der andere erwartet werden kann. Wir fragen also, ob einer bestimmten Willensleichtigkeit nicht auch ein bestimmter weiterer Verlauf des Willensvorganges entspricht.

Die Beobachtung des Handelns zeigt uns tatsächlich Abläufe, in denen wir solche Entsprechungen feststellen können. Wir kennen Menschen, deren Wollen sich einmal durch eine auffallend große Leichtigkeit bezüglich der Ansprechbarkeit auszeichnet, die dabei aber über geringe Qualitäten der Dauer und der Widerstandsfähigkeit verfügen. Auch die speziell willentliche Spannungsfähigkeit ist gering, wenngleich sie vorübergehend durch starke Phantasiebegabung gestützt oder vorgetäuscht werden kann. Da die dynamischen Qualitäten gering sind, reicht vor allem die Kraft nicht aus, ein weitliegendes Ziel zu verfolgen. Ebenso ist die Fassungsbreite dieses Wollens gering, da — wie schon oben gesagt — das schnelle Erfassen bei diesem Typus kein Nebeneinander der Ziele, sondern ein Abspringen vom alten auf ein nächstes Ziel bedeutet, also auf die Anregbarkeit selbst zurückzuführen ist. Mit dieser typisch reinen Beschreibung einer Willenskonstitution, die die alte Temperamentenlehre als „sanguinisch", der Volksmund als Strohfeuer bezeichnen, ist uns das erste Beispiel gegeben, wie eine Seite des Wollens mit ganz bestimmten Formen der übrigen Seiten kombiniert ist. Braucht gleich nicht jeder Fall so klar und „rein" zu sein, so genügt die Tatsache, daß immer ähnliche Kombinationen beobachtet werden, wenn die erste Eigenschaft entsprechend gegeben ist, um diese Form des Wollens

als einen Typus nicht nur der einen Seite, sondern des Gesamtverlaufs des Wollens festzuhalten.

Die weiteren Typen ergeben sich aus der Ausprägung der übrigen Eigenschaften. Eine stark ausgeprägte Zähigkeit gegenüber Widerständen weist eine ganz bestimmte Kombination auf: bei geminderter Anregungsleichtigkeit sehen wir gute Daueigenschaften und Spannungsfähigkeit. Man könnte vom „statischen Typ" sprechen. Allerdings ist die Spannungsfähigkeit wie auch die Fassungsbreite nicht immer gleich stark wie die übrigen Eigenschaften ausgebildet. Das Vorstechende an diesem Typus ist die Widerstandsfähigkeit, die sich aber bei vielen Menschen durchaus in erster Linie auf nähere Ziele erstrecken kann. Ganz fehlt die Spannungsfähigkeit bei guter Energie jedoch nie. Es handelt sich immer nur um Variationen des gleichen Typus. Die stete Kombination der genannten Eigenschaften erweist also zum zweiten Male die Richtigkeit unserer Erwartung von Gleichförmigkeiten.

Der Typus mit hervorstechender Spannungsfähigkeit des Wollens wiederum faßt notgedrungen alle übrigen Eigenschaften. Vor allem ist er ohne große Energie überhaupt nicht denkbar, da das Wollen sonst der weiten Spannung nicht entsprechen kann. Trotzdem ist dieser Typus mit dem vorher beschriebenen nicht identisch, wie schon aus obiger Anmerkung hervorgeht. Daß dieser Willensform auch die geminderte Anregbarkeit eigen ist, läßt sich schon aus dem Verhältnis von Anregungsleichtigkeit und „Energie" schließen. Auch eine gute Fassungsbreite ist diesem Wollen oft eigen, wenn auch nicht immer vorhanden. Der scheinbar „zerstreute" Mensch ist nicht selten der, der einem Ziele nachhängt und so die Dinge um sich her vergißt.

Ist aber die Eigenschaft der Fassungsbreite einem Wollen gegeben, so fällt es nicht schwer, wenn wir uns nur vor der Verwechslung dieser Eigenschaft mit dem schnellen Hinundherspringen von einem Ziel zum anderen auch hier hüten, die notwendige Mitwirkung aller übrigen Eigenschaften zu erkennen.

Wir sehen, daß jede der hier hervorgehobenen Seiten des Willensvorganges in der Lage ist, einen Wollenstypus zu begründen, der jeweils diese Seite in deutlicher, die andern in der beschriebenen Ausprägung aufweist. Wir haben bei der Darstellung nur den Plusfall berücksichtigt (der bei der Willensanregbarkeit im Hinblick auf den Erfolg der Handlung allerdings einen negativen Fall ergibt), da die vier zuletztgenannten Typen im Minusfall den ersten ergeben. Nur wenn in diesen Fällen auch die Anregbarkeit noch fehlt, könnte man von einem weiteren Typus sprechen: der Willensstumpfheit. Doch fragt es sich, ob wir damit noch unter allen Umständen im Bereich des Normalen bleiben.

Einem Mißverständnis gilt es bezüglich des Verhältnisses der Eigenschaften hier noch vorzubeugen. Wenn beim erstgenannten Typus der hohen Willensleichtigkeit eine geringe Dauer- und Widerstandsfähigkeit an die Seite gestellt wurde, im statischen Typus bei höchster Widerstandskraft geringere Leichtigkeit zu erwarten ist, so ist das auf die extremen Fälle zu beschränken. Keinesfalls ist das so zu verstehen, als wenn nicht „normale" Widerstandsfähigkeit mit ausreichender Leichtigkeit gepaart sein könnte. Die geminderte Leichtigkeit tritt nur zum ausgesprochenen Typus der willentlichen „Beharrung" gegenüber gegenteiligen Einwirkungen hinzu.

Es liegt nahe, den Versuch einer Zuordnung der Willenstypen zu den Temperamentstypen zu unternehmen. Es wäre dies aber nicht bei allen Formen möglich. Es hieße auch sich im Kreise drehen; denn will man die Temperamente beschreiben, so muß man sich dazu der seelischen Vorgänge bedienen, auch des Wollens. Dann kann man aber die so gewonnenen Temperamentstypen nicht wieder zum Verständnis der Wollensabläufe verwenden. Durch die Parallelsetzung von Wollen und Temperament ist also nichts für das Verständnis des Wollens getan. Auf eins nur weist uns die Lehre von den Temperamenten hin: nicht zu übersehen, ob nicht Beziehungen zwischen dem Willenstypus und der Ablaufsform anderer seelischer Vorgänge bestehen. Auf diesen Hinweis werden wir gegebenen Ortes zurückkommen.

III. Die Inhalte des Wollens.

Bis hierher ist das Wollen isoliert Gegenstand der Betrachtung gewesen. Der Erweis seiner Selbständigkeit als seelisches Verhalten machte eine Heraushebung aus dem Verbande der seelischen Funktionen notwendig, und auch die Darstellung seiner Eigenschaften konnte nur in der Absonderung geschehen. Wir würden aber dem Gesamtverlauf unseres seelischen Lebens und unserm pädagogischen Zweck nicht gerecht werden, wollten wir diese Isolierung beibehalten. Die Einheit des gesamten Seelenlebens verbietet es uns, Ableitungen für die Erziehung des Wollens zu vollziehen, ehe wir seine Stellung zu den übrigen Vorgängen betrachtet haben. Wir entnahmen schon im vorigen Kapitel der Lehre von den Temperamenten den Hinweis, daß Gleichförmigkeiten in der Ablaufsform aller seelischen Funktionen zu erwarten sind. Aber auch darüber hinaus bestehen Beziehungen des Wollens zu den übrigen Seiten des Seelenlebens. Die Psychologie gibt uns, wie Menzer hervorgehoben hat, über diese Beziehungen, die

für uns sehr bedeutsam sind, kaum Aufschluß [23]). Sie zu erkennen, bedienen wir uns der oben angewandten Methode und besinnen uns auf den Bewußtseinsablauf vor und während des willentlichen Verhaltens.

a) Die intellektuellen Inhalte.

Bei der Erörterung dieser Frage beachten wir zum ersten Male, daß das Wollen nicht lediglich formal ist, infolgedessen nicht nur sein Ablauf betrachtet werden muß, sondern daß jedem Willensakt auch ganz bestimmte Inhalte eigen sind. Wir verhalten uns nicht nur willentlich, sondern wollen stets auch etwas. Auch im Wollen äußert sich eine Bezogenheit des Menschen zu Inhalten, zu Gegenständen, Vorgängen usw.. Diese wollende Intentionalität unterscheidet sich, wie oben dargestellt, von der erkennenden, lediglich meinenden. Nun ist es aber undenkbar, daß ich auf einen Gegenstand wollend ziele, ohne daß ich ihn zuvor „meinen", d. h. erkennen, vorstellen, denken, mir ein Bild von ihm machen kann. Die erkennenden Funktionen müssen dem Wollen seine Inhalte zuerst vermitteln. Es zeigt sich somit schon hier eine Abhängigkeit des Wollens von den inhaltgebenden nichtwillentlichen Funktionen. Das Verhältnis von Wollen und „Denken" hat Schopenhauer [24]) so dargestellt, „daß der Wille an sich erkenntnislos, der ihm zugestellte Verstand aber willenlos ist".

Aber es genügt nicht, daß ich allgemein der inhaltgebenden Akte fähig bin. Darüber hinaus müssen jedem willentlichen Verhalten, jedem Willensakt und jeder Willenshandlung erkennende Akte (im weitesten Sinne d. W.) voraus- oder parallelgehen. Für die Handlung besonders wesentlich ist der Teil dieser Vorgänge, der dem Willensakt vorausgeht. Von den intellektuellen Vorgängen (auf die emotionalen kommen wir unten zu sprechen) sind es bei einfacheren volitionalen Verhältnissen in erster Linie die vorstellenden, auf die der Willensakt gegründet ist. Bei sogenanntem höheren Handeln treten mehr und mehr die rein denkenden Akte vor diese und führen die Entscheidung des Wollens herbei. Wir sprechen dann von der Motivation der Willensentscheidung. Das Motiv ist also ein Erzeugnis unseres Denkens. Eine reine Vorstellung allein kann nicht schon Motiv sein, wie sie überhaupt aus eigener Kraft noch keine Willenshandlung begründen kann. Hier-

[23]) Vgl. Menzer, Paul, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck 1269, S. 12.

[24]) Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung, (Tillgner-)Berlin, 1924, Band 2, S. 201: „Dies beruht darauf, daß der Wille an sich erkenntnislos, der ihm zugesellte Verstand aber willenlos ist."

zu bedarf sie entweder der Ergänzung aus dem Gefühlsleben (von der später gehandelt werden soll), oder sie muß durch Denkprozesse (Urteilen, Schließen) erst ihre Motivationsfähigkeit erlangen. Dabei ist es nicht notwendig, daß jedes Motiv, wenn es einen Willensentschluß herbeiführen soll, unmittelbar vor dem Willensakt von Anfang an entwickelt wird. Vielmehr entstehen aufgrund von Erfahrungen und einmal stattgehabten Denkvorgängen Überzeugungen, feste Ansichten und Meinungen, die die Wiederholung des ganzen Ablaufs ersparen. Wird mir eine Handlung zugemutet, die einer vorgefaßten Ansicht, einer Überzeugung widerspricht, so entscheide ich im Sinne dieser Überzeugung, sofern nicht neue Gefühle oder Motive dagegenstehen. Umgekehrt kann die Entscheidung bejahend ausfallen, wenn Überzeugung und Handlung sich entsprechen. Das „Vorurteil", sofern es ein Urteil und nicht eine gefühlsmäßige Einstellung ist, kann ja aus diesem Sachverhalt seinen Namen herleiten. Immer handelt es sich hier um Motive einer Handlung. Sie gehen auf Denkvorgänge zurück, deren Zustandekommen bereits weiter zurückliegt. Von einem Kampf der Motive läßt sich also eigentlich nur im Rahmen der intellektuellen Begründung der Willensvorgänge sprechen. Hier bedeutet er dann das Widerstreiten und Abwägen von Urteilen und Einsichten. Will man auch andere Beweggründe des Handelns mit einbeziehen (z. B. gefühlsmäßige), so hat vom Konflikt die Rede zu sein.

Da durch das Motiv nicht nur die Tatsache der Willensentscheidung (mit-)herbeigeführt wird, sondern auch die inhaltliche Seite von ihm abhängig ist, so ist damit das individuelle Maß der vorhandenen intellektuellen Fähigkeiten nicht gleichgültig für das Willensleben. Muß man sich zwar vor einer Vereinseitigung in dieser Richtung hüten, so wird andererseits eine Vernachlässigung der Fähigkeiten des Urteilens, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses bezüglich ihres Einflusses auf die Motivation des Wollens den tatsächlichen Verhältnissen nicht gerecht. Die Fähigkeit zu richtiger und klarer Urteilsbildung, folgerichtiges Schließen, scharfe Beobachtung, teilbare Aufmerksamkeit, ein treues, dauerhaftes Gedächtnis, aber auch ein reiches, differenziertes Vorstellungsleben sind Stützen, deren der Mensch im Interesse der Motivbildung für sein Wollen und Handeln nicht entbehren kann.

b) Die emotionalen Inhalte.

Nach der obigen Darlegung gehen wir also soweit mit Schopenhauer zusammen, daß wir das aus intellektueller Quelle stammende Motiv als eine Begründung des Wollens erkennen. Wenn aber Schopenhauer den Verstand als den zureichenden Grund

des Wollens ansieht, so sind wir gezwungen, dies zu bestreiten. Die Beobachtung zeigt uns auf Schritt und Tritt, daß neben den Vorgängen des Denkens auch das emotionale Gebiet sehr reich ist an Momenten, die die Auslösung des Wollens mit bewirken können. Daß Schopenhauer dies übersehen hat, erklärt sich daraus, daß er eine besondere Klasse der Gefühle nicht kennt. Wir haben bereits eingangs die Notwendigkeit gesehen, nicht nur das Wollen vom Denken, sondern in seinem phänomenalen Charakter auch vom Fühlen zu unterscheiden. Andererseits aber sehen wir auch, wie eng oft das emotionale Innewerden eines Inhalts mit dem Wollen und Handeln gekoppelt ist. Aus dem mit der Schmerzempfindung gegebenen Gefühl leiten sich nicht nur reflexartige Abwehr- und Fluchtbewegungen ab, sondern es sind mit ihr oft innere Ablehnungen verbunden, die bereits den Charakter einer Wollung tragen. Gefühlserregungen können für sich wie auch in Verbindung mit intellektuellen Vorgängen (i. w. S.) Wollungen auslösen. Das einfache Lustgefühl, durch eine von außen kommende Impression verursacht, kann eine Willensentscheidung unter gegebenen Umständen stark beeinflussen. Auch hierbei handelt es sich wieder nicht nur um die Auslösung des Aktes rein formal, sondern immer wird durch das Gefühl auch der Inhalt betroffen, da es ja eben dieser Inhalt ist, der das Gefühl erregt und für oder wider den das Wollen beeinflußt wird.

In dem Maße, in dem ein Inhalt (Gegenstand, Vorgang oder Zustand eines Gegenstandes) das Gefühl erregt, beeinflußt dieses nun das Maß, in dem ich einen Gegenstand will. Derjenige Inhalt hat die größere Aussicht gewollt zu werden, von dem die stärkere Gefühlserregung ausgeht (sofern nicht stärkere Motive entgegenstehen). Es muß daher, soweit es das Wollen betrifft, als falsch bezeichnet werden, einen Unterschied zwischen „positiven" und „negativen" Gefühlen (Gefühlstönen) zu machen. Es gibt sowohl gefühlsmäßige Ablehnungen als Bejahungen von Inhalten. Ob es sich um ein Lustgefühl oder ein Unlustgefühl handelt, ändert an ihrer Fähigkeit, den Willen zu beeinflussen, nichts. In dieser Hinsicht sind alle „aktiv". Ebenso brauchen Wahlhandlungen im herkömmlichen Sinne hier nicht besonders unterschieden zu werden. Auch das Nichtwollen eines Inhalts erfordert oft mehr Widerstandskraft als die bejahende Form.

Wir haben hier die einfachste Form der Willensbeeinflussung durch emotionale Momente kennen gelernt. Wir dürfen aber nicht bei dieser einfachen Gefühlsbetontheit von Inhalten stehen bleiben, zumal sich die herkömmliche Einteilung in Lust- und Unlustgefühle als ohne Bedeutung für uns erweist, da beide Formen willentlich gleich starke Wirkungen ausüben können. Wir wissen aber, daß die sog. höheren Gefühle, da sie den Menschen viel totaler erfassen, von noch weit größerem Einfluß auf das Handeln sind.

Darum haben wir zuerst zu untersuchen, worin die Eigenschaften beruhen, die die Gefühle der Auslösung des Wollens fähig machen und worin die Unterschiede bezüglich der Beeinflussung des Wollens begründet sind.

In dieser Richtung scheinen einige Ausführungen von Klages zu gehen, wenn er von der „Willensfähigkeit der Gefühle“ [25]) spricht. Wir müssen jedoch fragen, ob das, was Klages unter diesem Begriff versteht, nämlich daß er „offenbar die Fähigkeit zur Unterdrückung von Affekten oder kürzer die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung in sich schließt“, nicht vielmehr als eine Eigenschaft des Wollens angesehen werden muß statt des Gefühls. Will man von der Willensfähigkeit der Gefühle sprechen, so muß damit die Fähigkeit der Gefühle bezeichnet werden, Willensakte zu begründen, in den Willensakt einzumünden. In diesem Sinne soll hier künftig der Begriff verwandt werden. Unsere obige Frage ist dann also gleichbedeutend mit der nach der Willensfähigkeit der Gefühle im genannten Sinne. Diese stellt nicht eine Eigenschaft der Gefühle neben anderen dar, sondern bezeichnet überhaupt die Einwirkungsfähigkeit der Gefühle auf den Willen, ihre Antriebsfähigkeit also, deren Bedingungen anzugeben wir nun versuchen müssen.

Zunächst darf festgestellt werden, daß es kein Gefühl gibt, das nicht auch willensfähig wäre, d. h. also, mit dem sich nicht irgend ein Willensakt verbinden könnte [26]), vorausgesetzt, daß ihm 1. ein Wille von ausreichender Ansprechbarkeit gepaart ist, 2. daß es selbst eine ausreichende Intensität besitzt. In dem letzten Moment haben wir die erste Bedingung der Willensfähigkeit der Gefühle gefunden. Sie ist rein formal und die einzige notwendige Bedingung in dieser (formalen) Hinsicht. Ziehen wir aber den Verlauf und die Erfolgfähigkeit des Wollens mit in Betracht (und das ist unter erziehlichem Gesichtspunkt erforderlich), so ergeben sich noch weitere Bedingungen. Wir sehen dann, daß für die Erfolgfähigkeit des Wollens die T i e f e des Gefühls ausschlaggebend ist. Wir verstehen darunter die Art und das Ausmaß, in dem es die Persönlichkeit bestimmt. Sie bedeutet zugleich eine entsprechende Nachhaltigkeit. Es widerspricht einem tiefen Gefühl, daß es schnell wieder abklingt. Die Gefühlstiefe ist daher kennzeichnend für einen ganzen Gefühlstypus, bei dem wir außer ihr auch Dauerhaftigkeit und eine bestimmte Form der Willensbeeinflussung erwarten dürfen, nämlich eine starke, nachhaltige Begründung des Wollens. Wir sehen hier also die erste Gruppe der Bedingungen der Willensfähigkeit der Gefühle.

Die zweite ist gekennzeichnet durch die Gefühlslebhaftigkeit. Wir meinen mit diesem auch von Klages verwandten Ausdruck

[25]) Klages, a. a. O.

[26]) Vgl. hierzu Klages, a. a. O.

die Ablaufsform, die sich durch schnelle und leichte Erregbarkeit, durch oft hohen momentanen Intensitätsgrad, aber auch schnelles Abklingen der gefühlsmäßigen Regung, also geringe Nachhaltigkeit auszeichnet. Ihre Wirkungsfähigkeit auf das Wollen kann nur solche Formen aufweisen, die der eigenen Ablaufsform entsprechen: schnell und zeitweise intensiv, aber ohne Nachhaltigkeit und Dauer.

Die Parallelität dieser Gefühlsablaufsformen zu den Wollenstypen ist unschwer zu erkennen. Die Einheitlichkeit der Abläufe aller psychischen Funktionen ist bezüglich der wollenden und der fühlenden Verhaltungsweisen somit gewahrt geblieben. Aus der eindeutigen Gleichförmigkeit des individuellen Gefühlsablaufes und des ihm gepaarten Willenstypus erhellt deutlich die Höhe der Antriebsfähigkeit (Willensfähigkeit), die die Gefühle besitzen.

Trotz der engen Verbindung dieser beiden Seiten des seelischen Lebens aber wäre es ein Fehler, wollte man Wollen und Fühlen als eins ansehen und entweder das Fühlen bereits als ein Wollen oder das Wollen als einen Gefühlsvorgang erklären. Ferner zeigt gerade die Parallelität des Gefühlsablaufes mit dem des Wollens, wie wenig richtig der Sachverhalt in dem Falle dargestellt ist, wenn man den Willensakt ganz vor das Handeln legt und als solchen nur den Entschluß ansieht, das Handeln dagegen lediglich durch die „Determination" begleitet und getragen darstellt. Fühlen, Wollen und Handeln unter entsprechender Einbeziehung intellektueller Vorgänge bilden ein eng verflochtenes Ganze, eingebettet in die Einheitlichkeit der Person.

Ist bisher nur von den Gefühlen i. e. S. die Rede gewesen, so müssen wir neben diesen, von Pfänder als „affektive Regungen" bezeichneten Vorgängen noch die „axiologische" Seite des Gefühlslebens beachten[27]). Wenn man auch über die *volle* Zugehörigkeit dieses Phänomens zu den Gefühlsvorgängen streiten kann, so haben doch zweifellos Wertbildungen einen stark emotionalen Charakter. Wäre dies nicht so, so könnte es sich entweder nur um Anschauungen und Begriffe oder um Wollungen handeln. Beides aber sind sie nicht. Der *Begriff* Vaterland ist etwas ganz verschiedenes von dem *Wert* Vaterland, für den der Mensch sein Leben einsetzt und hingibt. Hunderttausende haben dies Opfer gebracht, ohne daß sie über die begriffliche Klarheit verfügt hätten oder daß es ihrer bedurft hätte. In ihnen aber war der Wert lebendig und machte den Einsatz möglich. Das Denken gibt

---

[27]) A. Pfänder, a. a. O. Von einer besonderen Behandlung der zu den affektiven Regungen gehörenden „Affekte" und „Stimmungen" kann hier abgesehen werden.

nur die vorstellungsmäßige und begriffliche Grundlage. Selbst die sog. „ökonomischen" Werte sind oft stark emotionalen Charakters. Es sei nur an den Unterschied erinnert, wie ein Handwerker seiner „Ware" gegenübersteht im Gegensatz zum Warenhausaktionär. Die Frage allerdings, ob die Wertbildung eine besondere Klasse von Gefühlsvorgängen darstellt, muß verneint werden. Pfänder spricht von „fühlendem Wahrnehmen", womit nicht ein „neues Phänomen gegeben" sein kann, sondern eine allerdings sehr enge und bedeutungsvolle Kombination intellektueller und emotionaler Vorgänge, bei der aber die gefühlsmäßige Komponente dominierend ist, während die intellektuelle die vorstellungsmäßige oder gedankliche Unterbauung gibt. Gerade daß die Werthaftigkeit den Inhalten zugewiesen werden muß [29]) und nicht dem psychologischen Vorgang, zwingt uns zu dieser Ansicht. Natürlich wird die Werthaftigkeit des Inhalts vom Menschen erlebt und zwar eben fühlend. Das Fühlen selbst erweist sich als eine eigene Art des Innewerdens, die ihre Bedeutung neben dem intellektuellen Erkennen schon an sich daraus erweist, z. a. aber auch aus seinem Einfluß auf das Wollen. Die hervorragende Beteiligung des Fühlens nun am Innewerden der Werte weist uns auf die Bedeutung dieser für das Wollen hin.

Ebenso muß das Glauben als ein stark willensfähiger Vorgang besonders erwähnt werden; denn auch hier handelt es sich um ein Wissen, das nicht aus intellektueller Quelle stammt, sondern in erster Linie emotionale, also gefühlsmäßige Vorgänge zeigt. Daß zwar intellektuelle Einsichten die Glaubensfähigkeit nicht unbedingt beeinträchtigen müssen, läßt sich an dem mit klaren Gedanken verbundenen ebenso starken als unbeirrbaren Glauben des Führers Adolf Hitler an die Zukunft des deutschen Volkes während seines Kampfes leicht erkennen. Zurückgeführt werden aber muß die Willensfähigkeit des Glaubens auf seine emotionale Herkunft und seinen emotionalen Charakter. Das leuchtet am meisten ein, wenn man die große Tiefe des Glaubens und die elementare Gewalt beachtet, mit der er die Seele des Menschen bewegt.

Es zeigt sich immer mehr, daß die Trennung aller der genannten Regungen der menschlichen Seele in der Behandlung keineswegs tatsächlichen Verhältnissen entspricht. Eine Aufzählung und Beschreibung der Faktoren ist zwar nur nacheinander möglich, ihre Wirkung aber ist simultan. Nicht intellektuelle Motive allein beherrschen das Wollen, nicht emotionale. Ihr Zusammenwirken ist erforderlich. Gerade da, wo intellektuelle und emotionale Vorgänge in sich verbunden erscheinen (wie z. B. beim Werterleben), kann sich darum auch eine erhöhte Willensfähigkeit zeigen. Andererseits muß es nicht so sein, daß, wenn vor der Willensent-

[28]) Lindworsky, Willensschule, Paderborn 1932, S. 46.
[29]) Vgl. hierzu Pfänder, a. a. O.

scheidung gedankliche Motive emotionalen Abläufen entgegenstehen, eins das andere schwächt. Vielmehr erregt oft der Widerstreit die Energie des Wollens zu höchster Leistung. Ferner erweist die Beobachtung die Unmittelbarkeit der Antriebsfähigkeit der Gefühle. Darum dürfen Motive, denen sich eine starke emotionale Erregung zugesellt, auf große Erfolgfähigkeit rechnen.

Ein Einwand ist noch möglich, der in der Frage an uns herantritt, ob nicht die Fähigkeiten grundverschieden verteilt seien und bei dem Einen mehr die Neigung bestände, nach intellektuellen Motiven zu handeln, unter Ausschluß aller Gefühlsregungen, andern dagegen die gefühlsmäßige Willensbegründung weit geläufiger sei und daß vor allem die Mannigfaltigkeit der Abstufungen zwischen diesen beiden Endpunkten geradezu unübersehbar sei. Auch die Entwicklungspsychologie weist uns darauf hin, daß der Mensch in verschiedenen Phasen verschieden organisiert ist und die Entwicklung der einzelnen Fähigkeiten nicht im „Gleichschritt" erfolgt. Diese Bedenken aber brauchen nicht bestehen zu bleiben; denn trotz aller Verschiedenheit kann man einmal von einer durchaus normalen Streuungsbreite sprechen, zum andern auch hier typische „Kombinationsgruppen" unterscheiden. Sie haben ihren gemeinsamen Beziehungspunkt in den beiden Fällen, die jeder eine Seite, entweder die intellektuelle oder die emotionale in den Vordergrund stellen. Stets handelt es sich um Variationen dieser beiden Formen. Die Befürchtung der Unübersehbarkeit ist somit unberechtigt. Völlige „Reinheit" einer Form werden wir im Bereich des Normalen nie finden. Den „reinen Verstandesmenschen" gibt es nicht.

Einen weiter vereinheitlichenden Einfluß auf die Art der Wollensbegründung, d. h. auf Bevorzugung einer Gruppe der Wollensantriebe, übt auch die Beschaffenheit der „Volksseele" aus. In unserm Zusammenhang verstehen wir darunter die „typische" Verhaltungsweise eines Volkes in Hinsicht seines Wollens. So verschieden im einzelnen die Glieder des deutschen Volkes auch sind infolge des Anteils der verschiedenen Rassen an der Bildung des deutschen Volkes, so läßt sich doch gerade bei uns eine innige und vorteilhafte Verbindung „geistiger" Motive und emotional-axiologischer Antriebe in der Dynamik des Wollens erkennen. So sehr auch der Deutsche nach gedanklich klarer Begründung seines Tuns bestrebt ist, so hoch ist auch die Wirksamkeit von ihm anerkannter Werte und glaubensmäßiger Inhalte in seinem Willensleben. Sie geht zurück auf die Fähigkeit zu tiefer und nachhaltiger gefühlsmäßiger Erregung, die sich weniger in impulsiven Ausbrüchen als in anhaltender Handlungs- und Einsatzbereitschaft äußert. Ein Vergleich mit anderen Nationen legt dies trotz aller individuellen Verschiedenheiten dar.

Im Zusammenhang willenspsychologischer Erörterungen findet man oft die Unterscheidung der reinen Willenshandlungen von sog. Triebhandlungen. Dieser Darstellung entsprechend wäre das Handeln also in zwei Gruppen einzuteilen, deren eine sich dadurch auszeichnet, daß sie eine willentliche Begründung erfährt, während die andere aus den Trieben selbst, ohne das eigentliche Wollen abzuleiten wäre. Diese Meinung ist jedoch irrtümlich. Es soll nicht bestritten werden, daß das Triebleben eine reiche Quelle von Antrieben in Richtung auf Handlungen ist. Im Gegenteil entstammen ihm sehr viele Einwirkungen auf das Handeln. Aber es kann nicht an die Stelle des Wollens treten. Wir müssen daran festhalten, daß jedes Handeln seine Begründung im Wollen erfährt, das Wollen wiederum aus den beiden genannten Quellen begründet ist: der intellektuellen und der emotionalen. Der Trieb zeigt Komponenten beider Seiten des Seelenlebens. Allerdings ist nicht alles, was oft den Namen „Trieb" trägt, wirklich als solcher legitimiert. Vom Spieltrieb, vom Bewegungstrieb zu sprechen, ist nicht ohne weiteres berechtigt. Will man aber von einem Nahrungstrieb sprechen, so ist er gerade geeignet zu zeigen, daß bei den aus ihm entstehenden Handlungen keine grundsätzlichen Unterschiede zu den „Willenshandlungen" bestehen. Das Streben nach Nahrungsaufnahme ist begründet durch Empfindungen, Vorstellungen und Gefühle, die sich aus Hunger und Nahrungsaufnahme selbst ableiten. Die Handlungen, die zur Befriedigung des Hungers ausgeführt werden, sind also zu verstehen wie jede andere Handlung. So verhält es sich auch bei den „echten Trieben" (wie den Arttrieben). Der Ausführung von „Triebhandlungen" stehen oft gleich große Hemmungen entgegen (retartierende Momente). Daß nicht immer ein Entschluß i. e. S. diese Handlungsgruppe einleitet, unterscheidet sie durchaus nicht von einem großen Teil der „Willenshandlungen" und gehört in das Gebiet der regressiven Entwicklung des Wollens. Wir zählen daher den Trieb zu den Willensantrieben, zumal er eine stark emotionale Betonung erfährt. Damit ist über die ethische und pädagogische Bedeutung der triebbedingten Handlung nichts gesagt. Psychologisch unterscheiden wir sie nicht von den übrigen Handlungen, sofern nach ihrem Zustandekommen gefragt ist.

Die Antriebsfähigkeit der triebhaften Regungen weist uns noch einmal auf die Tatsache hin, daß das Wollen oft als „Hemmungsenergie" auftritt. Denn gerade die aus dem Triebleben stammenden Antriebe für das Wollen erfordern oft einen großen Aufwand von Widerstandsfähigkeit, um sie nicht in eine Handlung einmünden zu lassen. Solchen Regungen gegenüber erweisen sich sowohl intellektuelle Vorgänge (Vorstellungen, Zielvorstellungen, Urteile) wie auch Gefühle als starke Momente im Rahmen der Widerstandsfähigkeit des Wollens. Wir sprechen in vielen dieser Fälle von Selbstbeherrschung und haben darin eine sowohl ethisch

als pädagogisch sehr bedeutungsvolle Seite des Charakters vor uns. Wir begnügen uns an dieser Stelle mit ihrer Hervorhebung sowie der obigen Angabe der als Widerstände wirksamen Vorgänge. Die gleiche Beschränkung müssen wir uns hier bezüglich aller Wollensinhalte auferlegen. Die Erörterung des Wertes der einzelnen Wollensantriebe im persönlichen Leben und insbesondere im sozialen Bezug gehört in den pädagogischen Teil dieser Arbeit.

IV. Das Wollen und das Leistungsgebiet.

Die Beobachtung des Handelns eines Menschen unter verschiedenen Umständen läßt uns endlich noch erkennen, daß die Willensleistungen des Einzelnen oft recht verschieden sind. Man hat infolgedessen oft von stark schwankendem Wollen gesprochen. Dies ist auch im Betriebe der Schule nicht selten geschehen. Nun hat aber schon Meumann [30]) darauf hingewiesen, daß die Willensleistung abhängig sei vom Leistungsgebiet. Er hebt dabei die Gebiete praktischer und theoretischer Betätigung hervor und macht darauf aufmerksam, daß der gleiche Mensch oft auf dem einen Gebiet viel, auf dem anderen weniger leiste. In der Tat kann man diese Beobachtung oft machen, auch bei Kindern, ohne daß eine Zurückführung auf verschiedene Begabung auf beiden Gebieten, auf Beruf und Gewöhnung eine genügende Erklärung ergibt, vielmehr der Wille zur Leistung auf dem einen geeigneter erscheint als auf dem andern.

Es ist jedoch nicht ohne weiteres berechtigt, von einer größeren oder geringeren Willensleistung zu sprechen. Wir müssen vielmehr an der Tatsache festhalten, daß die willentliche Anlage als solche sich gleich bleibt. Dann bleibt nur übrig, die Verschiedenheit der Leistung in der unterschiedlichen Antriebsfähigkeit zu suchen, die den beiden Gebieten innewohnt, bzw. in der Eigentümlichkeit der einzelnen Seiten des Wollens, von den dem einen Gebiet entstammenden Momenten leichter und intensiver ausgelöst zu werden als von denen des anderen. Diese Erscheinung läßt sich oft bis in die einzelnen Zweige der genannten Gebiete verfolgen (Schulfächer), wobei man sich allerdings vor einer Verwechslung mit Begabungsunterschieden hüten muß. Andererseits aber ist manche intraindividuelle Begabungsdifferenz so willentlich begründet. Das erhellt schon an dem Anteil, den die stark vom Willen abhängige Konzentration an der Leistung hat und die auf den einzelnen Gebieten ganz verschieden ist. Fast jede der oben dargestellten Willensformen kann so ihre größere bzw. geringere

[30]) Meumann, a. a. O.

Erfolgfähigkeit auf dem theoretischen oder dem praktischen Gebiet gelegentlich erweisen.

Nicht selten hängt die größere Leistung auf einem Gebiet auch von der Art oder der Intensität der Gefühle ab, die auf seinem Boden entstehen. Sowohl die praktische wie die theoretische Betätigung hat eigene Gefühle aufzuweisen oder bestimmte Gefühle in ihr eigener Form. So knüpfen sich Funktionsgefühle in erster Linie an vorwiegend praktische Betätigungen.

Natürlich muß nicht jedes Wollen diese eben dargestellten Unterschiede in sich schließen. Wir kennen ebenso oft die gleichmäßige willentliche Begabung auf allen Gebieten. Auch dies gilt bereits für das Wollen des Kindes. Trotzdem verlangt unser Ziel, an der häufigen Abhängigkeit der Leistung von den Leistungsgebieten nicht vorüber zu gehen. Dies ist umso mehr notwendig, als die scheinbar stärkere willentliche Begabung für ein Gebiet nicht selten zurückgeführt werden muß auf die unterschiedliche Empfänglichkeit für die Werte der verschiedenen Lebensgebiete, für ökonomische oder soziale oder nationale, ferner für sittliche, theoretische Werte usw. Auch hier darf aber auf die „Einheit in der Mannigfaltigkeit" verwiesen werden, die im Volks-„Charakter" begründet liegt.

V. Das Willensleben des Kindes.

Da bisher vom Wollen ohne Rücksicht auf das Alter des Wollenden die Rede gewesen ist, wir aber unsere erzieherische Frage in bezug auf Kinder zu stellen haben, muß jetzt untersucht werden, inwiefern das kindliche Wollen von dem des Erwachsenen abweicht. In Gegenüberstellungen kindlichen Handelns mit dem Erwachsener findet man immer wieder, daß bei letzteren von „Willenshandlungen" die Rede ist, während dem Kinde die „Triebhandlung" zugewiesen wird. Damit soll dann gesagt sein, daß dem kindlichen Handeln die eigentlich willentliche Grundlage fehle.

Wir haben bereits weiter oben begründet, warum uns eine solche Unterscheidung als nicht zutreffend erscheint und erkannten in den triebhaften Regungen Willens*antriebe*, aber nicht einen Ersatz des Wollens. Auch die Kinderpsychologie gibt uns recht, wenn wir das Handeln des Kindes als durchaus willentlich unterbaut sehen. Es sei hier auf die Werke von Karl Bühler[31]) und E. und G. Scupin[32]) besonders verwiesen. Wir finden Beispiele, die

[31]) Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1924.

[32]) E. u. G. Scupin, Bubis erste Kindheit, 2. Aufl., Leipzig 1933. — E. u. G. Scupin, Bubi im 4.—6. Lebensjahr, Leipzig 1910.

spontane Willensäußerungen noch nicht zweijähriger Kinder enthalten. Scupin berichtet über einen „Kampf der Motive" bei seinem Sohn, als dieser 3 Jahre, 8 Monate alt war.

Wenn in so frühen Lebensphasen schon spontane Willensäußerungen zu beobachten sind, so liegt natürlich kein Grund vor, an der willentlichen Unterbauung der Handlungen bei Kindern im schulpflichtigen Alter zu zweifeln. Die Beobachtung des kindlichen Verhaltens selbst auf dieser Stufe läßt allen Zweifel beseitigen. Welch große Willensleistung erfordert allein das Schulleben und der durch dieses bedingte Pflichtenkreis von den Kindern! Die Innehaltung der Schulordnung, die Arbeit in der Schule selbst und die Erledigung des außer der Schulzeit liegenden Teiles der Schularbeit stellt an das Wollen der Kinder erhebliche Anforderungen. Sowohl das auf das Arbeitsziel gerichtete Wollen als auch der Wille als Hemmungsenergie sind für den Ablauf dieser kindlichen Betätigung von ausschlaggebender Bedeutung.

Wenn wir es als erwiesen ansehen, daß auch das Handeln des Kindes bereits eine eindeutig willentliche Begründung erfährt, so ist damit weder behauptet, daß die triebhaften Regungen für das kindliche Willensleben keine Bedeutung haben, noch daß dieses bereits dem Wollen des Erwachsenen in allen Stücken entspreche. Diese Fragen werden im Folgenden eine eingehende Erörterung erfahren. Bisher handelte es sich nur um die Feststellung des Wollens beim Kinde überhaupt.

Wenn wir nach der Eigentümlichkeit des kindlichen Wollens fragen wollen, so haben wir das in zweifacher Hinsicht zu tun: einmal hinsichtlich der oben entwickelten Seiten des Wollensvorganges (formal), zum anderen nach der Seite der das Wollen begründenden Inhalte. In diesen beiden Punkten muß sich die Abweichung vom Wollen des Erwachsenen erschöpfen und läßt sich das kindliche Wollen darstellen. Wir untersuchen also zunächst die formale Beschaffenheit des kindlichen Wollens und fragen nach den einzelnen formalen Seiten.

Wir finden im allgemeinen beim Kinde eine größere Anregbarkeit des Wollens vor als bei Erwachsenen, wenngleich auch hier bereits individuelle Verschiedenheiten unverkennbar sind, insbesondere bei fortschreitender Entwicklung im Knaben- und Mädchenalter. Auch die Intensität (Widerstandsfähigkeit) des kindlichen Wollens ist oft recht groß. Sie beginnt sich im „Trotzalter" besonders zu entfalten und zeigt hier in der Überwindung fremden Wollens (bzw. in den Versuchen dazu) bereits beachtliche Deutlichkeit. Auch später äußert sie sich bei den verschiedensten Gelegenheiten. In vielen Fällen hat es den Anschein, als würde diese „Intensität" (rein formal), wie sie hier zu erkennen ist, in solchem Maße vor dem Eintreten der Pubertät nicht wieder erreicht. Es handelt sich hier um eine ganz charakteristische Seite des

Wollens, deren inhaltliche Komponente an anderer Stelle Beachtung findet.

Besonderer Beachtung bedarf die Widerstandsfähigkeit des Wollens da, wo sie als „Hemmungsenergie" in die Erscheinung tritt. Die in der Kinderpsychologie vermittelten Beobachtungen über „kleine" Konflikte bei Kindern lassen diese Wirkungsform des Wollens eindeutig in die Erscheinung treten. Sehr oft zeigen sie, insbesondere bei kleineren Kindern, daß triebhafte Regungen bei diesen Konflikten den Sieg davontragen. Es handelt sich meist um bereits gefaßte und verwirklichte Entschlüsse, die aber nachher durch Einwirkungen von der Seite der Gefühle und triebhaften Regungen her wieder zunichte gemacht werden. Wenn Kinder sich Süßigkeiten aufheben wollen oder wenn sie gar sich entschlossen haben, etwas für den Vater oder die Schwester aufzuheben, wenn sie etwas bis zu einem bestimmten Zeitpunkt verschweigen sollen, so werden die einmal gefaßten Entschlüsse meistens wieder durchbrochen durch die Regungen, die dem im Entschluß zur Wollung gewordenen Motiv vorher bereits entgegenstanden. Der nachträgliche Sieg dieser Regung über das oft wertvolle Motiv hängt weitgehend zusammen mit dem Unterschied, der zwischen der Willensfähigkeit der Motive und derjenigen höherer Gefühle einerseits, sowie der sinnlich-gefühlsmäßigen Regungen andererseits besteht. Formal ergibt sich daraus scheinbar eine geringe Hemmungsenergie. Die Energie des Wollens ist aber in Wirklichkeit bereits genügend entwickelt, es fehlt nur an der Stärke geeigneter Motive gegenüber einer großen Antriebsfähigkeit sinnlicher Gefühle. In engem Zusammenhang mit der Erscheinung steht die im frühen Kindesalter noch wenig fortgeschrittene Entwicklung der Dauereigenschaften des Wollens.

Auch in den frühen Knabenjahren hat sich die Ablenkbarkeit aus der früheren Kindheit her noch zum großen Teil erhalten. Sie klingt erst langsam im Verlauf der Entwicklung ab. Die Spannungsfähigkeit und die Fassungsbreite [33]) des Wollens sind Eigenschaften, die mehr für das entwickelte Wollen typisch sind.

Wenn wir so beim Wollen des Kindes zum Teil dieselben Eigenschaften aufgewiesen haben, die — nur in anderer Ausprägung — auch das Wollen des Erwachsenen kennzeichnen, so ist damit keineswegs das Kind als „kleiner" Erwachsener" dargestellt. Wollen wir an dem Gedanken der Entwicklung festhalten, so muß der Ansatz zu dieser Entwicklung im Kinde gesucht und die sukzessive Ausgliederung aufgezeigt werden. Genau so falsch wie die Auffassung vom Kind als kleinem Erwachsenen ist die, daß es in seiner inneren Organisation überhaupt keine Beziehung

[33]) Vgl. hierzu die Unterscheidung der Fbr. vom „fluktuierenden" Wollen, S. 20.

zum Erwachsenen habe. Abweichend ist beim Kinde der Entwicklungsstand der einzelnen Eigenschaften [34]). Dadurch gewinnt das Gesamtbild oft einen völlig neuen Charakter.

Wesentlichere und für uns bedeutsamere Unterschiede noch als im Bereich des Formalen finden sich, wenn wir die Inhalte des Wollens und im Zusammenhang mit ihnen die das Wollen begründenden Funktionen betrachten. Es trat oben bereits deutlich in die Erscheinung, wie weit die emotional-triebmäßigen Willensantriebe ihren Einfluß auf das Wollen ausüben. Sie begründen nicht nur den formalen Ablauf, sondern von ihnen sind auch die Wollensziele abhängig. Wie sich das Wollen selbst aus den unmittelbaren Begehrungen ausgliedert, so bilden auch triebhafte Regungen und sinnliche Gefühle die ursprünglichsten Willensantriebe im frühen Kindesalter. Beispiele der genannten Art zeigen sowohl die elementare momentane Stärke solcher Regungen als auch ihre Neigung, direkt in Willenshandlungen überzugehen. Zur Entwicklung der Fähigkeit, intellektuelle Motive zu hegen, bedarf es einer zunehmenden Entwicklung. Eine größere Rolle beginnen solche Motive erst im fortschreitenden Knaben- und Mädchenalter zu spielen. Das gilt besonders für ihre Erfolgfähigkeit, wenn sie im Gegensatz zu gefühlsmäßigen Regungen stehen.

Die Willensfähigkeit beider Antriebsgruppen ist dadurch eindeutig dargelegt: Über die weitaus größere Antriebsfähigkeit verfügen die aus dem emotionalen Bereich stammenden Vorgänge. Ihnen gegenüber treten rein vorgestellte und denkmäßige Motive zurück. Dies Verhältnis besteht auch noch im schulpflichtigen Alter. Rein intellektuelle Wollensbegründungen gibt es im ganzen Kindesalter nur selten.

Die große Bedeutung gefühlsmäßiger Abläufe für das kindliche Willensleben unter Hintansetzung anderer Motive ist ein wesentlicher Unterschied zum Willensleben des Erwachsenen. Es ergibt sich daraus für uns die Notwendigkeit, die Eigentümlichkeiten beider Seiten des kindlichen Seelenlebens einer kurzen Betrachtung zu unterziehen.

Als die ersten gefühlsmäßigen Regungen lassen sich beim Säugling sinnliche Gefühle der Lust und der Unlust feststellen, die mit den ihnen zugrunde liegenden Sinneseindrücken ein ungegliedertes Ganzes bilden und besonders um die Nahrungsaufnahme und das körperliche Wohlbefinden gruppiert sind. Sehr bald entwickeln sich — teils im Zusammenhang mit diesen — die ersten sozialen Regungen: Das Verhältnis Mutter und Kind gewinnt nach und nach

---

[34]) Vgl. hierzu O. Tumlirz, Die Reifezeit, Leipzig 1927, S. 11. ..... „denn es ist klar, daß nichts entwickelt werden kann, was nicht in den vererbten Anlagen bereits entwicklungs- und ausbildungsfähig vorgebildet und vorgegeben ist."

einen höheren Grad an Bewußtheit und findet seine Krönung in der Liebe des Kindes zur Mutter, die das erste höhere Gefühl darstellt. Wie früh und wie deutlich es zur Entfaltung kommt, und wann es auch bereits einen gewissen Grad von Willensfähigkeit erlangt, trotz aller entgegenstehenden egoistischen Gefühle, zeigt der Konflikt bei Scupins Sohn, als Bubi die Wahl hatte, zuzulassen, daß die Mutter geschlagen würde oder selbst Schläge zu bekommen.

Die Entwicklung scheint in den folgenden Jahren besonders zugunsten der Gefühlstiefe und -nachhaltigkeit fortzuschreiten. Damit im Zusammenhang steht dann auch eine Vergrößerung der Antriebsfähigkeit gerade der Gefühlsgruppe, die wir als „höhere" Gefühle bezeichnen. Wie weit hier, wie oft behauptet, Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen vorhanden sind, d. h. ob wirklich nicht nur die Gefühlslebhaftigkeit, sondern auch die Gefühlstiefe bei den Mädchen größer sei, läßt sich oft mit Fug bezweifeln. Auch das vorübergehende Zurücktreten der Gefühle im weiteren Knaben- und Mädchenalter betrifft mehr die Lebhaftigkeit als die Tiefe und hängt mit dem deutlicheren Hervortreten der Motive aus dem Bereich des Denkens sowie ihrer wachsenden Willensfähigkeit zusammen. Im Gegenteil kann man sogar immer wieder beobachten, daß die Tiefe und Nachhaltigkeit der Gefühle stets wächst. Was allmählich abnimmt, ist die Neigung der einfachen sinnlichen Gefühle, direkt in Handlungen überzugehen. Ihnen treten hemmende Momente immer zahlreicher infolge Ausgliederung und Erziehung entgegen. Die Vorgänge komplizieren sich, alle Seiten entfalten sich mehr und mehr. Die Pubertät bringt sie zu voller Entfaltung, wie sie auch die Fähigkeit zu starkem momentanen Willenseinsatz erhöht. Tumlirz spricht daher vor dem Eintreten der Reifungserscheinungen von einem zweiten Trotzalter[35]).

Einige besondere Bemerkungen sind zum Wertleben des Kindes und seiner Antriebseigenart zu machen. Gerade hier sind bedeutungsvolle Unterschiede zum Erwachsenen festzustellen. Hier liegt auch die größte Gefahr vor, durch eine falsche Fragestellung zu falschem Ergebnis zu kommen: Man darf nicht fragen, von welchem Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung an man von der Fähigkeit des Werterlebens sprechen kann, ehe man die Eigentümlichkeit kindlichen Werterlebens festgestellt hat. Im anderen Falle würde man Gefahr laufen, die Antwort vom Standpunkt des Erwachsenen zu geben, d. h. man würde nach Werten im Sinne des Erwachsenen suchen.

Das Werterleben des Kindes weicht aber gerade seinen Inhalten nach so weit von dem des Erwachsenen ab, daß hier sehr oft der Grund zum Konflikt zwischen dem Wollen des Erwachsenen

---

[35]) Tumlirz, Die Reifejahre, Leipzig 1927.

und dem des Kindes zu suchen ist. Das Kind hat seine eigenen „Werte", die für den entwickelten Menschen oft „Unwerte" sind. Worüber er achtlos hinwegsieht, das ist dem Kinde wertvoll. Es gibt hierfür überall so viele Belege, daß es sich erübrigt, einzelne Beispiele zu bringen. In dieser kindlichen Form entwickelt sich der Wertsinn des Menschen schon in der frühen Kindheit. Das kleine Kind lebt in seiner Welt der Werte. Es wäre unberechtigt, wollte man ihm die Werthaftigkeit derselben bestreiten, weil sie sich mit der des Erwachsenen nicht deckt. Die Größe des Schmerzes, mit dem Kinder den von uns als nichtig angesehenen Dingen und Vorgängen nachtrauern, und der Tiefe der durch sie ausgelösten Gemütsbewegungen lassen uns die Bedeutung dieses Werterlebens gerade für das Wollen und Handeln erfassen.

Nach und nach erfolgt nun aber eine immer deutlicher sich zeigende Angleichung des kindlichen Werterlebens an das des Erwachsenen. Insbesondere werden die völkischen und nationalen Werte von der Jugend schon frühzeitig bejaht. Die Werte der Gemeinschaft weisen sich in den Gemeinschaftsformen der Jugend deutlich aus. Das wird in unserer Zeit, die der Pflege des Gemeinschaftslebens ihre besondere Sorgfalt widmet, in erhöhtem Maße erkennbar Die Rückwirkung auf die Entfaltung der Erlebbarkeit solcher Werte ist äußerst bedeutsam.

Man wird aber nicht die Erwartung hegen dürfen, daß die Angleichung des Werterlebens der Jugend an das der erwachsenen Generation zur völligen Deckung führen solle. Es gibt für die ältere Generation „Werte", die für die jüngere keine Werte mehr sind. Das „Problem der Generation" kann aber nur dann dadurch erneuert werden, wenn die ältere der jüngeren das Recht, eigene Werte zu entwickeln, bestreitet, d. h. das erforderliche Verständnis für die Jugend nicht aufbringt.

Die Deckungsgleichheit im Werten ist sogar nicht wünschenswert. Sie würde zur Starrheit führen. Wichtig ist nur, daß die genannten hohen Werte der Jugend schon früh zum Erleben gebracht werden können, daß die Jugend sie in ebenso großer, ja fast noch größerer Begeisterung bejaht als der Erwachsene. Daß schon in der Kindheit die höchste Einsatzbereitschaft für diese Werte vorhanden ist, haben Jungen und Mädel bewiesen und beweisen es noch täglich, sei es in Spiel und Sport zur Stählung von Seele und Leib für Volk und Reich, sei es im Kampf für die innere Gestalt des Volkes und für seine Einheit und Selbständigkeit. Hier beseelen Jugend und erwachsene Generation die gleichen Werte. Deutlicher kann uns die Verzahnung des Werterlebens und damit auch des Wollens des Kindes mit dem des Erwachsenen nicht vor Augen geführt werden.

C. Das Willensleben des Hilfsschulkindes.

I. Das Hilfsschulkind.

Die Absicht, Grundsätze über die Wollenserziehung bei Hilfsschulkindern abzuleiten, macht es uns zur Aufgabe, das Willensleben dieser Kindergruppe einer besonderen Betrachtung zu unterziehen. Da nicht nur dem Erwachsenen, sondern auch dem Normalkinde gegenüber wesentliche Abweichungen in bezug auf die Willensvorgänge zu erwarten sind, so sind unsere Erörterungen über das Wollen allgemein und über das Wollen im Kindesalter nicht ausreichend, eine Grundlage zu geben. Bereits nachdem die ersten Versuche und Erfahrungen auf dem Gebiet der Schwachsinnigenbildung gemacht waren[1]) zeigte sich, daß ebensowenig wie das normale Kind als „kleiner Erwachsener" angesehen werden darf, im Zögling der Hilfsschule lediglich ein zurückgebliebenes Volksschulkind gesehen werden kann. Diese Erkenntnis wurde umso zwingender, je deutlicher sich die Unmöglichkeit der Zurückführung des Schwachsinnigen in die Volksschule erwies, und die Notwendigkeit erwuchs, die Hilfsschule zu einem selbständigen Schultyp mit eigenem Schulziel und eigenem Lehrplan auszugestalten[2]). Hier setzten die großen Bemühungen um das Verständnis des Wesens des Schwachsinns ein. Das pädagogische Interesse an der Geistesschwäche wurde ebenso stark wie das klinisch-psychiatrische.

Da der Schwachsinnige immer — auch in Anbetracht der Art des Schulbetriebes — am meisten durch die starke Herabminderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit in den Schulfächern auffiel, so wandte die Forschung vornehmlich dem „Intelligenzdefekt" ihre Aufmerksamkeit zu. Doch auch innerhalb dieser einseitigen Betrachtung gingen die Auffassungen auseinander, wenn man nach einem Merkmal suchte, das das Wesen des Schwachsinns eindeutig bestimmen sollte. Es gibt kaum eine Äußerung des menschlichen Geistes, die nicht als solches bezeichnet worden ist. So verschieden hierüber die Ansichten auch geblieben sind, so bedeutet doch die Ablehnung der Ansicht vom Hilfsschüler als einem zurückgebliebenen Normalkinde nichts anderes als die Verneinung der Betrachtung der Geistesschwäche vom

---

[1]) Vgl. hierzu die Erfahrungen Itards mit dem „Wilden von Aveyron". (Krenberger, Itards Berichte über den Wilden von Aveyron, 1913.)

[2]) Vgl. Kläbe, Von der Nachhilfeklasse zur Hilfsschule. Zeitschrift „Die Hilfsschule", 26. Jg., Heft 4, Halle 1933.

Entwicklungsstandpunkt. Denn wäre die Geistesschwäche eine Entwicklungserscheinung, d. h. handelte es sich nur um ein Zurückbleiben in der Entwicklung hinter dem Normalkinde, so müßte der sich so ergebende Abstand ausgeglichen werden können. Die Geistesschwäche wäre dann eine zeitlich begrenzte Erscheinung (nämlich auf das Jugendalter beschränkt) und ihre Konsequenz eine dem Entwicklungsrückstand entsprechend später gelegte Ein- und Ausschulung. Eine besondere Hilfsschulerziehung mit eigenem Ziel und eigenen Erziehungsmitteln wäre dann nicht möglich. Diese Auffassung widerspricht der Erfahrung. Wir haben es in der Geistesschwäche mit einer geistigen Beeinträchtigung zu tun, die sich als unbehebbar erweist.

Wenn Gürtler[3]) den Schwachsinn „vom Standpunkt des Entwicklungsgedankens zu begreifen" sucht und ihn als „Rückstandsform" („Neotenie") bezeichnet, so ist dabei der Entwicklungsbegriff abweichend von der obigen Anwendung verstanden. Praktisch sagt diese Erklärung, daß der Schwachsinn etwas „Neues" sei. Ebenfalls will der Ausdruck „Jugendstadium", den Gürtler in Anlehnung an Prof. Kammerer verwendet, hier rein biologisch verstanden sein. Durch ihn soll lediglich der Zustand der Zelle bezeichnet werden, der abweichend ist und bleibt. Daß auch Gürtler davon überzeugt ist, daß die Geistesschwäche keine Entwicklungserscheinung in dem von uns oben angedeuteten Sinne ist, geht aus einer anderen Äußerung hervor, in der er das Fehlen der intentionalen Beziehung als das Hauptkennzeichen des Schwachsinns bezeichnet[4]). Wir bringen diese Stelle allerdings nur als Beleg für die Auffassung des Autors, können uns aber der letzten Behauptung inhaltlich nicht anschließen. Gürtler ist zu dieser Meinung — das geht aus seinen Schriften hervor, insbesondere aus seinen Unterrichtsbeispielen — allem Anschein nach dadurch gekommen, daß er einseitig auf schwer schwachsinnige Kinder blickt.

Aus dem Bereich der Geistesschwäche fällt der Hilfsschule nur ein Ausschnitt zu. Von diesem Teil der Geistesschwachen kann man sagen, daß in der Mehrzahl der Fälle die Geistesschwäche (Minderbegabung) angeboren bzw. ererbt sei[5]). Die klaren Fälle erworbenen Schwachsinns gehören nicht in die Hilfsschule, z. B. die Demenz im Gefolge einer Epilepsie. Entsteht Schwachsinn auf

---

[3]) Reinhold Gürtler, Schwachsinn als besondere Entwicklungsform, in Dannemann, Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Halle a. S., 2. Aufl., 1934, Spalte 2313 ff.

[4]) Reinhold Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht, 2. Aufl., Halle 1934.

[5]) Vgl. hierzu Gütt, Rüdin, Ruttke, Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, München 1934; ferner Schneider, Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses und seine Bedeutung für die Hilfsschule. Ztschr. „Die deutsche Sonderschule", 1. Jg., Heft 6, Halle 1934. — Eine Antwort auf die Frage der Sterilisation ist in der obigen Äußerung nicht zu sehen.

Grund einer mutativen Keimschädigung, so ist damit auch die Erblichkeit gegeben.

Bei dem Versuch, den Ausschnitt aus der Geistesschwäche deutlicher zu umgrenzen, der zur Erziehung in der Hilfsschule geeignet ist, begegnen wir der Bezeichnung des „noch bildungsfähigen" Geistesschwachen. Dieser Abgrenzung des Arbeitsbereichs der Hilfsschule kann man nur zustimmen, wenn der Begriff der Bildungsfähigkeit entsprechend begrenzt ist. Einzelne Hilfsschulerzieher setzen die „Schwelle" der Bildungsfähigkeit recht niedrig an. Das hat zur Folge, daß auch die öffentliche Meinung den Begriff Hilfsschüler zu weit (nach unten hin) faßt. Wir dürfen nicht schon da von Bildungsfähigkeit sprechen, wo es unter großen Mühen gelingt, bei einem Schwachsinnigen geringe Fortschritte hervorzurufen. Für den Bedarf der Hilfsschule muß vielmehr der Begriff der Bildsamkeit in Beziehung gesetzt werden zu dem Mindestmaß an Leistung, das die Gemeinschaft auch von ihrem geringsten Gliede fordert. Bildungsfähig in diesem Sinne ist der, der zu solchen Leistungen gebracht werden kann. Läßt sich das auch nicht im Einzelfall immer vorausbestimmen, so kann man doch allgemein sagen, daß Schwerst- und Schwer-Schwachsinnige nicht bzw. nur bedingt zu solcher Leistung gebracht werden können. Die Folge davon ist, daß sie nicht zum Aufgabenbereich der Hilfsschule gehören (wenngleich sie aus äußeren [finanziellen] Gründen dort belassen werden), daher auch von unserer Betrachtung auszuschließen sind. Wir beziehen uns somit auf die der Hilfsschule allein zur Behandlung stehende angeborene Geistesschwäche leichten und mittleren Grades. Nur solche Kinder sind als noch bildungsfähig im Sinne der Hilfsschulerziehung anzusehen.

Wenn wir damit den Versuch aufgegeben haben, den Schwachsinn als Entwicklungserscheinung zu verstehen, so ist keineswegs auch die Frage nach der Entwicklung des geistesschwachen Kindes abgewiesen. Im Gegenteil, es handelt sich hier um eine Frage von großem heilpädagogischen Interesse. Ihre Behandlung wird allerdings dadurch erschwert, daß die große Verschiedenheit des Anlagerestes bei Schwachsinnigen die Entwicklung ausschlaggebend in der Richtung beeinflußt, daß die Mannigfaltigkeit der Entwicklungsläufe sehr groß und die Erwartung bestimmter Gleichförmigkeiten bedeutend vermindert ist.

Sowohl bezüglich der vorgegebenen Anlagen als auch der besonderen Entwicklung derselben müssen wir also im Bereich der Geistesschwäche mit abweichenden Verhältnissen rechnen. Für das Bereich der Wollensvorgänge heißt das: wir dürfen nicht erwarten, daß das Wollen beim Hilfsschulkinde lediglich auf einer höheren Altersstufe Formen annehme, wie sie bei Volksschulkindern auf einer früheren bereits in die Erscheinung getreten sind oder daß es sich lediglich um eine Herabsetzung der „Willensstärke"

handle. Solche Annahmen würden uns außer Stande setzen, das Tun und Lassen des Hilfsschülers auch nur annähernd zu verstehen. Unsere Ableitungen und Erziehungsmaßnahmen wären damit gefährdet. Zwar tritt, da sich die Ausgliederung der gesamten psychischen Fähigkeiten langsamer vollzieht, auch in der Entwicklung der Willensabläufe eine Verzögerung ein. Sie ist in manchen Fällen sogar recht erheblich. Aber das Moment der Verzögerung bezeichnet das Willensleben des Geistesschwachen bei weitem nicht ausreichend. Darüber hinaus liegen besondere Verhältnisse vor, die teils im Wollen selbst, teils in den Funktionen begründet sind, die zum Wollen selbst in „kausaler" Beziehung stehen. Die Darstellung dieser Besonderheiten im Wollen nebst den es begründenden Vorgängen ist daher unsere nächste Aufgabe.

II. Die formale Seite des Willensvorganges bei Hilfsschülern.

Die Abweichungen des Wollens selbst betreffen seine formalen Eigenschaften, die Ablaufsformen ohne Rücksicht auf den Inhalt. Bei ihrer Behandlung beziehen wir uns auf die oben abgeleiteten Eigenschaften, deren Entwicklung im Kindesalter wir bereits nachgegangen sind und lassen den Einfluß, der aus der Art der übrigen Vorgänge auch auf die Ablaufsform des Wollens ausgeübt wird, hier noch aus dem Auge. Er wird an anderer Stelle deutlich werden.

Gürtler bestreitet zwar das Recht, den Vergleich zwischen normalem und geistesschwachem Kind zu ziehen. Er beruft sich dabei auf Claparède und zitiert: „Man muß nicht untersuchen, ob das Kind gewisse Fähigkeiten des Erwachsenen besitzt oder nicht besitzt, sondern das Kind muß in Beziehung auf sich selbst interpretiert werden"[6]). Dasselbe fordert er dann auch bezüglich des schwachsinnigen Kindes. Diese Forderung liegt im Zuge jener Bestrebungen, das Hilfsschulkind als vollkommen abweichend vom Normalkind darzustellen. Diese völlige Absonderung auch in der Betrachtung bedeutet eine Vereinseitigung. Wir glauben auf den Vergleich mit andern Kindern nicht verzichten zu können. Er gibt uns Aufschluß darüber, ob die einzelnen Eigenschaften des Wollens Erwachsener bzw. normaler Kinder sich auch im Leben des Geistesschwachen wiederfinden, bzw. wann und wie sie sich entwickeln und behütet uns andererseits vor einer Unterschätzung des Hilfsschülers. Diese Frage stellt die negative Seite der andern dar, d. h. sie gibt an, was dem Hilfsschulkinde im Gegensatz zum Volks-

---

[6]) Reinhold Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht, a. a. O.

schulkinde fehlt und gibt eine wichtige Ergänzung zu der

eigentlichen Darstellung des Wollenslebens der Hilfsschulkinder. Bei dieser Überlegung aber müssen wir uns auf die als notwendig erwiesenen Eigenschaften des Wollens allgemein beziehen.

Die hierbei gemachten Feststellungen leisten uns gute Dienste. Wenn wir uns erinnern, daß wir je nach der Konstellation der einzelnen Seiten des Willensvorganges verschiedene Wollenstypen erkannten, wobei einem Typus eine große Ansprechbarkeit des Wollens, dem andern eine stark geminderte eigen war, so gibt uns das den ersten Anhaltspunkt für die Erfassung der Wollenseigenschaften des Geistesschwachen. Wir können diese beiden Typen bei Hilfsschulkindern nicht nur leicht wiederfinden, sondern sind auch unschwer in der Lage, ihre Variationen im Abnormen zu erkennen. Wir kennen in der Praxis der Beobachtung einen Typus von Geistesschwachen, der sich durch eine abnorm gesteigerte Willenserregbarkeit auszeichnet, einen anderen, bei dem diese die untere Grenze der noch im Bereich des Normalen als notwendig anzusehenden Erregbarkeit des Wollens unterschreitet. Lesemann [7]) hat diese beiden Typen eingehend beschrieben. Sie kommen auch in dem Ausschnitt aus dem Bereich der Geistesschwäche vor, der von der Hilfsschule betreut wird, und ihre Betrachtung gehört somit in den Rahmen dieser Arbeit. Zwar sind bei Lesemann noch weitere Symptome zu ihrer Darstellung verwandt als lediglich willentliche. Er bezieht auch die gesamte Empfindungsstumpfheit mit Recht mit ein. Wir begnügen uns hier mit dem Hinweis auf die enge Beziehung aller anderen Funktionen zu den Willensvorgängen und sprechen im übrigen nur von den Wollenstypen. Ferner weisen wir (mit Pfänder [8]) auf die Willensbeteiligung an den Denkvorgängen hin, die von dieser Seite her ausschlaggebend beeinflußt werden. Auch in anderen Beschreibungen treten die gleichen Merkmale immer wieder auf. So in der Bezeichnung Binets als „instables" und dem Attribut „incapable d"attention" [9]).

Auch wo die außerwillentlichen Symptome der beiden Lesemann'schen Typen nicht deutlich erkennbar sind, treffen wir die beiden genannten Variationen der Willensanregbarkeit. In diesen Fällen zeigt sich insofern eine Beziehung zum Grad der Geistesschwäche, als bei Annäherung an die obere Grenze der Debilität auch nicht mehr unbedingt von abnormer Beschaffenheit der zur Behandlung stehenden Seiten des Wollens die Rede sein kann. Bei diesem Grad der Begabungsminderung ist also glücklicherweise die „grundsätzliche" Andersartigkeit nicht immer vorhanden. Die Abweichung ist aber immer festzustellen im Bereich der mittleren Geistesschwäche, wenigstens was unsere Frage betrifft.

[7]) Gustav Lesemann, Lebendige Krücken, Dresden 1925.

[8]) Alexander Pfänder, Phänomenologie des Wollens, S. 1, Leipzig 1900, 2. Aufl. 1930.

[9]) Alfred Binet, les enfants anormaux, Paris 1922.

Bei der Herausarbeitung der beiden Willenstypen hatten wir festgestellt, daß zu den beiden Formen der Willensanregbarkeit bestimmte Formen der anderen Eigenschaften hinzutreten. Findet nun eine Variation der ersten ins Abnorme statt, so müssen wir fragen, ob damit auch eine dem Typus entsprechende Variation der übrigen Seiten stattfindet.

Diese Frage ist zu bejahen für den erethischen Typ. Die Beobachtung zeigt, daß in gleichem Maße, wie die Anregbarkeit des Wollens abnorm gesteigert wird, auch die Eigenschaften der Dauer und der Widerstandsfähigkeit (Energie) Formen annehmen, die oft weit aus dem Bereich des Normalen herausfallen. D. h.: wir sehen eine abnorm gesteigerte Willensanregbarkeit verbunden mit ebenfalls abnorm geringer Widerstandsfähigkeit und geringer Dauerhaftigkeit des Wollens. Das Verhältnis bleibt bei den verschiedenen Graden der Anregbarkeit bestehen. Die Annäherung an den oben beschriebenen Grenzfall läßt aber auch eine Besserung der Widerstandsfähigkeit und der Dauereigenschaften erwarten, wenn die genannte Voraussetzung in der Anregbarkeit gegeben ist. Die Bestätigung hierfür ist durch die Beobachtung leicht zu erbringen. Daß in vielen Grenzfällen bei geringem bzw. geringstem Schwächegrad gesteigerte Anregbarkeit und entsprechend geringe Energie und Dauereigenschaften des Wollens festzustellen sind, ist meist weniger aus diesem geringen Grad intellektueller Schwäche als vielmehr aus der Komplikation mit neuropathischer oder psychopathischer Konstitution zu erklären. Das gilt es besonders da zu beachten, wo das Zurückbleiben in der Schule auf so verursachte Willensanomalie zurückgeht, man also von Geistesschwäche nicht mehr reden kann.

Aus der Verminderung der verschiedenen Wollensseiten in dem Typus, der durch leichte Anregbarkeit gekennzeichnet ist, läßt sich zum großen Teil die schnelle „Ermüdbarkeit" vieler Hilfsschüler verstehen, insbesondere wieder der mittleren (und schwereren) Grade. Es sei nur darauf hingewiesen, daß auch an der nicht mehr rein passiven Aufmerksamkeit das Wollen großen Anteil hat. Auch die erhöhte Ablenkbarkeit ist mit daraus zu erklären, daß die „Hemmungsenergie" (Widerstandsfähigkeit i. e. S.) des Wollens herabgemindert ist.

Der zweite Wollenstypus, der durch geringe Anregbarkeit leicht erkennbar ist, steht zu der entsprechenden Willensform im Normalen insofern im Gegensatz, als hier nicht, wie zu erwarten, eine bedeutende Steigerung der Widerstandsfähigkeit und der Dauerhaftigkeit in Erscheinung tritt, sondern ebenfalls eine Herabminderung. In den deutlich ausgeprägten Fällen liegt die Anregbarkeit so niedrig, daß eine Wollung von ausreichender Energie und Dauer gar nicht entstehen kann. Beide Willensformen unterscheiden sich demnach in erster Linie durch den Einsatz, der dann aber dem ganzen Ablauf das Gepräge gibt. In graphischer Darstellung würde

die erstbeschriebene Form also in steiler Kurve von oben nach unten gehen, die zweite aber flach, doch der Länge nach kaum weiter erstreckt sein. Was den Charakter anbetrifft, so ergibt sich bei der ersten Willensform ein Handlungsreichtum, was die Zahl der begonnenen Handlungen betrifft. Der Zögling zeigt abnorme Hast, Sprunghaftigkeit und Ablenkbarkeit. Der andere Typus ist gekennzeichnet durch Handlungsarmut, mit ebenso geringem bzw. noch geringerem Erfolg. Über den Anteil der Antriebskräfte sprechen wir an anderer Stelle.

Bei den beiden Typen handelt es sich, das muß nochmals hervorgehoben werden, um Kernpunkte, um die herum sich die große Fülle der Variationen in der Individualität gruppiert, eng herum noch deutliche Fälle, im weiteren dann die sich dem Normalen mehr und mehr nähernden zahlreichen leichteren, weniger deutlichen Fälle. In der Praxis der Hilfsschule sind nicht die krassen, sondern die abgeschwächten Formen glücklicherweise in der Überzahl. (Die erstgenannten dienen uns aber zum leichteren Verständnis.) So wird es möglich, daß wir bei einem großen Teil der Hilfsschüler recht gute Wollensleistungen vorfinden, auch was die Widerstandsfähigkeit und die Dauereigenschaft betrifft. Es ist hier insbesondere an diejenigen zu denken, die eine allgemein ausreichende Begabung aufweisen, dann aber auch an die, die auf verschiedensten Gebieten angesichts einer geringen intellektuellen Beanlagung mehr als befriedigende Leistungen zeitigen. Die Bedeutung von Zuständen wie Beharrungstendenz und Perseverationsneigung, darf in diesem Zusammenhang nicht zu hoch eingeschätzt werden. In ihren primitiven Formen finden wir sie in erster Linie bei Geistesschwäche höheren Grades. Soweit es sich um die Wiederholung komplizierter Vorgänge handelt. (häufige Wiederholung des gleichen Spieles, Verharren in der gleichen Arbeit und Bereitschaft zu bestimmten Arbeiten), muß dies Verhalten aus anderen, insbesondere gefühlsmäßigen Regungen verstanden werden, deren Besprechung wir noch hinausschieben müssen.

Wir haben bisher die vierte und fünfte Seite des Wollens, (die Fassungsbreite und die Spannungsfähigkeit) nicht mit in die Betrachtung gezogen. Ihre Beeinträchtigung läßt sich erst ganz verstehen, wenn wir den Einfluß der intellektuellen Vorgänge auf das Wollen klargemacht haben. Wir werden daher im Zusammenhang der Darlegung dieser Beziehung auf die genannten Eigenschaften zurückkommen.

Das vorläufige Ergebnis der Untersuchung über die formalwillentlichen Verhältnisse bei Hilfsschülern besteht also in der Herausstellung der beiden genannten Typen als vom Normalen abweichender Gruppen, innerhalb derer immer noch eine große Mannigfaltigkeit bestehen bleibt. Wir bezogen uns hierbei auf die

bekannten Formen des erethischen und des torpiden Schwachsinns. Da aber bezüglich dieser verschiedentlich die Bezeichnung „Temperamentstypen" verwandt worden ist, erscheint es notwendig, hier darauf hinzuweisen, daß wir vorläufig nur von typischen Willensabläufen gesprochen haben. Was in solchem Zusammenhang von der Beziehung auf das „Temperament" zu halten ist, haben wir bereits erörtert.

III. Die Wollensinhalte bei Hilfsschülern.

a) Der Einfluß der Beeinträchtigung des intellektuellen Lebens auf das Wollen.

Da das Wollen seinen Inhalten nach seine Begründung von den intellektuellen und gefühlsmäßigen Vorgängen erfährt, so sind auch von den Abweichungen dieser von der Linie des Normalen Beeinträchtigungen für das Wollen des Geistesschwachen zu erwarten. Angesichts der Tatsache, daß Form und Inhalt ein geschlossenes Ganzes bilden (das hier nur der Darstellung wegen aufgetrennt worden ist), erstreckt sich die Schädigung sowohl auf den Inhalt als auch auf die formalen Seiten des Willensvorganges. Bevor es uns nun möglich wird, diese Zusammenhänge genau aufzuweisen, haben wir zuerst die Sonderverhältnisse auf den genannten Gebieten des seelischen Lebens Geistesschwacher darzustellen.

Wir behandeln beide getrennt und besprechen

1. Die intellektuellen Fähigkeiten des Hilfsschülers.

Aus den oben erwähnten Gründen beschäftigt sich in der Literatur über das Hilfsschulkind eine große Anzahl von Arbeiten mit den intellektuellen Vorgängen. Über die Abweichungen auf diesem Gebiet liegen daher außerordentlich viele Einzelheiten vor. Insbesondere hat es nie an Bemühungen gefehlt, möglichst einwandfreie und sichere Kriterien für die Geistesschwäche zu finden. Schwierigkeiten ergaben sich dabei besonders für die Versuche, die Grenze zwischen normal und geistesschwach möglichst genau zu bestimmen, sowie den Grad der Geistesschwäche festzustellen. Die „Eichung" von Tests erschien zeitweise als wesentlichste Aufgabe, und noch heute bemüht man sich darum [10]). Demgegen-

[10]) Hans Lämmermann, Die Intelligenzprüfung im Dienste des Ausleseverfahrens der Hilfsschule, Ztschr. „Die deutsche Sonderschule", 2. Jg., Heft 9, Halle 1935. Diese Frage gelangt zu erneuter Bedeutung durch die

über hat sich aber die Erkenntnis immer mehr durchgesetzt, daß es nicht möglich ist, durch solche Festlegungen die Frage geistesschwach oder nicht sicher zu beantworten. Auch die Bestimmung des Grades der geistigen Schwäche mit Hilfe feststehender Prüfungsmittel hat keinen vollen Erfolg gehabt. Der Intelligenzquotient, den Binet zu errechnen lehrte, besagt über die geistige Verfassung eines Kindes nicht viel mehr als die Einteilung des Schwachsinns in Debilität, Imbezillität usw. Wenn Bartsch[11]) in dem von Rossolimo übernommenen „psychologischen Profil" bereits mehr zu sagen vermag, so liegt dieser Vorzug nicht in der Errechnung der „Profilhöhe", sondern in den Angaben, die das Profil über die einzelnen Vorgänge macht. Alle diese Versuche besagen uns aber nichts Inhaltliches, sondern berichten nur über die formalen Abläufe.

Für unsere willenspädagogische Fragestellung ist nicht so sehr die Frage bedeutend, wie man generell zu Abteilungen und Klassifikationen kommen kann, als vielmehr die Beschreibung der Abläufe und Inhalte.

Es ist ebensowenig von Erfolg gewesen, nach einer Grundfunktion zu suchen, von deren Beeinträchtigung die Geistesschwäche abhinge, bzw. die typisch ist für bestimmte Schwachsinnsgrade oder Gruppen von Schwachsinnigen. Gürtler[12]) z. B. sieht den Schwachsinn am besten gekennzeichnet durch das Fehlen der „intentionalen Beziehungen". Das trifft jedoch offenbar nicht für das gesamte Bereich der Geistesschwäche zu. Gürtler sieht einseitig auf schweren und schwersten Schwachsinn, wie er sich in den Schwerschwachsinnigenklassen mancher Institute findet. Gerade auf dem Gebiet der mittleren und leichten Geistesschwäche, also in der Hilfsschule, bestätigt sich diese Angabe nicht. Wir können sie nicht übernehmen, da wir unsere Frage ganz auf die Hilfsschule zurichten müssen und nicht auf die unserm Begriff der Bildungsfähigkeit entratenden Fälle unser Augenmerk richten dürfen.

Auch die Meinung von Nöll[13]) können wir nicht teilen. In ihr ist ein Widerspruch enthalten, insofern er zuerst die mangelnde „Ausdrucksfähigkeit im weiteren Sinne" oder die „Reaktivität" als „eine Grundursache der Unfähigkeit zur Vergegenständlichung", dann aber die Ausdrucksbewegungen („gebärdliche oder lautliche, Sprechbewegung, zeichnerische, malende" Bewegung) als F o l g e n des Vorganges der Vergegenständlichung bezeichnet. Abgesehen

Arbeit in der Durchführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Vgl. hierzu Gütt, Rüdin, Ruttke, Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, München 1934.

[11]) Bartsch, Das psychologische Profil, 2. Aufl., Halle 1926.

[12]) Reinhold Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht, a. a. O.

[13]) Nöll, Intentionalität, Reaktivität und Schwachsinn, Halle 1926.

davon aber trifft auch diese Bestimmung des Schwachsinns für die Hilfsschule nicht zu. Ihre Zöglinge sind intentionaler Akte fähig, ein Teil auch der „signitiven" und der „intuitiven". Bei schweren Graden, bei denen diese Fähigkeiten zu Beginn des Hilfsschulbesuches noch nicht entwickelt sind, erfolgt diese Entwicklung in den allermeisten Fällen. Es handelt sich hier immer nur darum, daß die innere Ausgliederung noch nicht soweit vorgeschritten ist. Erfolgt sie nicht in Bälde, so handelt es sich nicht mehr um mittleren, sondern um schweren Schwachsinn. Man kann aber nicht bei solchen Bestimmungen lediglich auf eine Altersstufe, etwa bis zum 6.—8. Lebensjahr zurückgreifen. Wir haben die Unfähigkeit zu intentionalen Akten als ein Kennzeichen der schweren Geistesschwäche (hochgradigen Imbezillität) anzusehen, die aus dem Bereich der Hilfsschule herausfällt.

Einseitig ist es auch, daß Sollier die Geistesschwäche auf den Aufmerksamkeitsgrad, Séguin allein auf den Grad der Willensschwäche zurückführen will[14]). Heller sieht das Maß, in dem der Schwachsinnige der Apperzeption im Sinne Wundts fähig ist, als Hauptkriterium der Geistesschwäche. Klar geschieden sind dadurch nach den Ausführungen Hellers[15]) nur die Idiotie und die Imbezillität i. w. S. (bis zur Grenze des Normalen): hier Apperzeption — dort Ausfall derselben. Die Imbezillität i. e. S. und die Debilität bleiben auch hier nur graduell geteilt. Als einziger Unterschied ist angegeben, daß die Apperzeption infolge ihrer Schwäche dem Imbezillen noch nicht die nötige Klarheit der Vorstellungen verleiht, dem Debilen noch nicht das begriffliche (logische) Denken ermögliche. Infolgedessen entsteht bei Imbezillität (i. e. S.) Denkarmut, bei Debilität Denkschwäche.

Die ganze Darstellung steht und fällt mit Wundts Apperzeptionstheorie. Man muß schon Anhänger dieser sein, um sie übernehmen zu können. Ohne in eine Kritik des Apperzeptionsbegriffes einzutreten, müssen wir uns hüten, unsere Ableitungen durch Theorien zu belasten. Das Beispiel Hellers zeigt uns auch, daß der Apperzeptionsbegriff uns nicht weiterbringt, als wir ohne ihn kommen können. Was Heller davon ableitet, sind Unklarheit der Vorstellung und Mängel der Begriffsbildung. Die Unterscheidung der Denkarmut und der Denkschwäche ist willkürlich. Es ist sowohl der Imbezille denkschwach (insofern sein Denken nicht nur ärmer, sondern auch seine Denkfähigkeit schwächer ist) als auch der Debile „denkarm" ist (insofern seine Denkschwäche auch eine relative Verarmung der Denkvorgänge mit sich bringt).

Die Unterscheidung der Denkschwäche und der Denkarmut läßt auch die Gefahr des Mißverständnisses zu, daß beide

[14]) Sollier, Paul, Der Idiot und der Imbezille, deutsche Übersetzung von Paul Brie, Hamburg und Leipzig 1891, S. 17.

[15]) Theodor Heller, Grundriß der Heilpädagogik, 3. Auflage, Leipzig 1925.

Schwachsinnsformen schon durch dieses Merkmal der Beschaffenheit der Denkvorgänge (i. e. S.) ausreichend bezeichnet seien und die übrigen intellektuellen Funktionen nicht beachtet zu werden brauchen, wie z. B. das Gedächtnis und (beim Debilen) das Vorstellungsleben. (Daß das Gefühls- und Willensleben unberücksichtigt geblieben ist, braucht an dieser Stelle keine Erwähnung zu finden). H. scheint tatsächlich der Meinung zu sein, daß beim Debilen das Vorstellen gänzlich unberührt sei von der Minderung seelischer Vorgänge. Das trifft aber höchstens formal zu, inhaltlich in vielen Fällen nicht. Es führt immer zu Konstruktionen, wenn mit der Beschaffenheit einer Funktion eine so komplexe Erscheinung wie die Geisteschwäche beschrieben werden soll. Dies ist nur möglich, wenn die Beschaffenheit der einen Funktion eine bestimmte Ausprägung anderer erwarten läßt, also im Rahmen typologischer Überlegungen. In der Tat kann man solche Beziehungen zwischen den Denkvorgängen und anderen intellektuellen Abläufen feststellen. Dazu bedarf es aber des Zurückgreifens weder auf den Apperzeptionsbegriff noch auf die Unterscheidung von Armut und Schwäche.

In der Richtung dieser typisierenden Bestrebungen liegt auch die Einteilung der intellektuellen Vorgänge, die Fleischer[16]) in der Unterscheidung von „Aufnahmeschwäche", „Verarbeitungsschwäche" und „Beziehungsschwäche" gegeben hat. Denn auch Fleischer will damit keine Einteilung des Schwachsinns in drei entsprechende Stufen geben, sondern die Beeinträchtigung aller Vorgänge aufzeigen, wenngleich bei stärkeren Graden der Minderbegabung die Beeinträchtigung der verarbeitenden und beziehenden Funktionen auffälliger ist als die Aufnahmeschwäche.

Sind so alle Funktionen erfaßt, so können wir uns mit der Darstellung der „Schwäche" noch nicht begnügen. Wenngleich sie das Gesamtbild mit kennzeichnen, bleibt die Beachtung der Schwächen und der Ausfälle doch eine nur negative Bestimmung. Mindestens von gleicher Wichtigkeit ist die positive: zu zeigen, was dem Minderbegabten auf den verschiedenen Stufen verblieben ist und wie sich infolgedessen sein seelisches Leben gestaltet. Erst dann können wir die Frage stellen, ob die Ausprägung einer Funktion eine bestimmte Beschaffenheit anderer Seiten erwarten läßt, die Frage also nach Gleichförmigkeiten.

Am deutlichsten wird das alles bei der Betrachtung der schwereren noch der Hilfsschule zugehörenden Fälle von Minderbegabung. Hier sehen wir — insofern werden also die Beobachtungen Hellers bestätigt — den großen Ausfall auf dem Gebiet der eigentlichen Denkvorgänge. Die Begriffsbildung ist so gut

[16]) Fleischer, Dr. Fritz, Die Umschulung des geistesschwachen Kindes, S. 23 ff., Halle a. S. 1932.

wie gar nicht möglich, das Ziehen von Schlüssen in nur äußerst geringem Maße. Auch die Urteilsfähigkeit ist herabgemindert. Ebenso ist aber auch das Vorstellungsleben beeinträchtigt.

Dieser negativen Beschreibung hat nun aber die positive an die Seite zu treten, die Darlegung der Schwächen ist durch Beschreibung des Restes zu ergänzen. Geblieben ist dem Kinde die Fähigkeit zur Bildung einfacher Urteile, sofern sie sich auf Gegenstände seiner Erfahrung beziehen. Die Richtigkeit der Urteile wird schon da problematisch, wo sie sich auf Vorgänge beziehen. Auch wo die Urteile auf Grund früher gewonnener Vorstellungen gebildet werden sollen, ist die Richtigkeit sehr in Frage gestellt infolge der mangelhaften Ausbildung der bewahrenden und reproduzierenden Funktionen. Das Ziehen von Schlüssen beschränkt sich auf sehr wenige, einfachste Fälle. Das Erleben des Kindes ist hier derart beeinträchtigt, daß es Dinge, die der vollsinnige Mensch schließend erledigt, anschaulich behandelt. Der Schluß von der Einheit auf die Vielheit und die Verallgemeinerung sind beim schwachsinnigen weniger noch als beim normalen Kinde möglich. Es erledigt auch sie „anschaulich", es stellt sich gleichsam die Vielheit vor und urteilt über sie. Begriffe endlich lösen sich nur selten von den Vorstellungen ab. Diese Abstraktion ist für den Geistesschwachen zum mindesten mittleren Grades nicht möglich. Auch im Bereich des Sittlichen sind Urteile über Handlungen zu erzielen. Der Zögling scheidet gute und böse Handlungen. Schlußfolgerungen aber sind hier seltener.

Es ergibt sich somit ein ganz anderer Aufbau des intellektuellen Lebens der Geistesschwachen. Wir dürfen nicht nur davon reden, daß einzelne Denkfunktionen ausfallen und die Denkarmut entsteht, sondern haben gerade zu beachten, daß „niedere" Funktionen an die Stelle von höheren treten. So bleiben zwar dem Zögling viele Gebiete verschlossen, aber andere Funktionen bilden soweit einen Ersatz, daß er sich in einfachen Verhältnissen zurechtfinden kann. Das Denken bekommt dadurch einen primitiven Charakter, nicht nur durch die geringe Zahl denkender Abläufe, sondern auch durch den ganzen Charakter seines Aufbaus.

Diese Tatsache wird noch deutlicher, wenn wir die weiteren intellektuellen Fähigkeiten des Geistesschwachen, zunächst wieder der mittleren Gradstufen, hinzunehmen. Allgemein bekannt ist der geringe Vorstellungskreis der Hilfsschulkinder, besonders in den ersten Jahren, solange die Erfolge des heilpädagogischen Unterrichts noch nicht so deutlich in die Erscheinung treten. Der Vorstellungskreis ist hier auf die anschaulichen Verhältnisse beschränkt. Aber auch innerhalb dieser sind nur wenige deutliche Vorstellungen vorhanden. Es ist also nicht nur die Zahl beschränkt, sondern auch ihre Klarheit und Richtigkeit läßt sehr zu wünschen übrig. Dies geht zu einem großen Teil auf die geringe Aus-

gliederung bzw. Entwicklungsfähigkeit derjenigen Funktionen zurück, die am Erwerb der Vorstellungen maßgeblich beteiligt sind, zum anderen auf die bewahrenden und reproduzierenden Fähigkeiten.

Innerhalb der ersten Gruppe ist besonders zu denken an die „Merkfähigkeit", ferner an die geringe Fähigkeit der Konzentration bei der Beobachtung. Aber auch die Beschaffenheit der Aufnahmeorgane (Wahrnehmungsprozeß) bedingt eine große Erschwerung und Verlangsamung des Vorstellungserwerbes und damit eine Beeinträchtigung des Vorstellungsbestandes. Endlich sind auch willentliche Vorgänge, namentlich im Zusammenhang der Beharrung beim gleichen Objekt und der Beschränkung auf dieses (Konzentration) nicht unbeteiligt. Innerhalb der an zweiter Stelle genannten Funktionen sind die Fähigkeiten des Gedächtnisses gemeint, sowohl was seine Deutlichkeit anbetrifft als auch die „Richtigkeit" der bewahrten Vorstellungen und Eindrücke, wie überhaupt die Erinnerungsfähigkeit. Hingewiesen sei auch noch auf die geringe Phantasiebegabung der Hilfsschüler, die ja z. T. in Abhängigkeit steht vom Vorstellungsleben. Das gelegentliche Auftreten von Phantasielügen (pseudologia phantastica) ist kein Beweis für das Gegenteil.

Im Bereich des leichteren Schwachsinns sind alle diese Fähigkeiten weit besser entwickelt. Je mehr wir an die Grenze der „normalen" Begabung kommen, umso mehr wächst die Denkfähigkeit. Einfache Schlußfolgerungen und sichere Urteile sind hier anzutreffen. Aber auch das Vorstellungsleben wird hier differenzierter und reichhaltiger. Gegen Ende der Schulzeit gewinnen viele Vorstellungen einen begriffähnlichen Charakter. Ebenso bessern sich die Verhältnisse auf den übrigen Gebieten des intellektuellen Lebens. So ergibt sich hier mit der graduellen Steigerung der Leistungsfähigkeit eine grundsätzliche Änderung im Erscheinungsbild. Es zeigt sich bei alledem, daß in der Tat innerhalb der verschiedenen Grade von Geistesschwäche im Bereich der Hilfsschule eine allmähliche Annäherung an die Normallinie stattfindet. Einen Trennungsstrich zwischen der „Debilität" und der „Imbezillität" kann man daher nicht ziehen, ohne in die Gefahr der Schematisierung zu geraten. Beide Gruppen können daher nicht den Anspruch erheben, genaue Grenzen zu haben. Wohl aber können wir hier die Frage nach Gleichförmigkeiten stellen. Solche sind in der Tat bis zu einem gewissen Grade vorhanden. Da das Denken immerhin als eine „höhere" Funktion anzusprechen ist, das von anderen Vorgängen getragen wird, liegt es nahe, die Frage zu stellen, ob bei einer bestimmten Form des Denkens nicht auch bestimmte Ausprägungen des Vorstellens, der Merkfähigkeit usw. zu erwarten sind. Einwandfrei scheint diese Beziehung zwischen dem Denken und dem Vorstellen erkennbar zu sein und zwar in der Weise, daß

bei relativ guter Entwicklung des Denkens auch ein brauchbares Vorstellungsmaterial und ausreichende „Rezeptoren" (Merkfähigkeit und Aufnahmeorgane) vorhanden sind, bei geringer Denkfähigkeit auch eine Abnahme auf dem Gebiet der Vorstellungsfähigkeit und -masse festzustellen ist. Die Umkehrung des Verhältnisses ist nicht berechtigt: ein relativ gutes Vorstellungsleben faßt nicht schon ein gutes Denken in sich. Das zeigt sich besonders deutlich beim mittleren Schwachsinn, wo das Vorstellungsleben noch brauchbar (wenn auch gemindert), das Denken aber mehr abgebaut ist.

Fragen wir nun nach weiteren Eigenschaften, die bei Gegebenheit des 1. Faktors zu erwarten sind, so stellen wir zwar auch fest, daß ohne eine noch ausreichende Entwicklung des Gedächtnisses und der Erinnerungsfähigkeit das Denken nicht genügend begründet ist. Die Bindung zum Denken ist hier aber nicht so stark wie im obengenannten Fall. Es gibt auch den umgekehrten Fall, wenn auch seltener als aus mancher Behandlung zu erschließen ist[17]). Man kann trotzdem versucht sein, von der Denkfähigkeit aus eine Einteilung in die beiden Typen des leichteren und des mittleren Schwachsinns vorzunehmen (der dritte Typ des schweren Schwachsinns interessiert hier nicht) oder anders ausgedrückt: wir sehen die Schwachsinnsgruppen als in ihrer Bindung nicht überall gleich stark verpflichtende Typen im oben dargestellten Sinne. Wir kommen damit der Bezeichnung Hellers wieder etwas näher, heben aber hervor, daß wir die Ausprägung des Denkens nicht als einzig ausschlaggebend für den Typus ansehen, sondern nur in ihr das Moment gefunden haben, das andere erwarten läßt. Es besteht begründeter Anlaß, darauf hinzuweisen, daß das graduelle Moment auch hierdurch noch nicht ganz überwunden ist; denn mit der Herabsetzung der Denkfähigkeit ändert sich auch der Typus entsprechend. Das typenbildende Moment wäre hier also die minder oder mehr geschädigte Denkfähigkeit. Insofern aber liegt in der Typisierung mehr als nur Graduelles, als der Abbau der Denkvorgänge auch das Qualitative betrifft. Daß hier bereits Übergänge vorhanden sind, leuchtet ein. Trotzdem darf man glauben, daß darin für unsere Belange wie überhaupt für die Hilfsschulpraxis eine brauchbarere Handhabe gegeben ist als in dem Schema Debilität, Imbezillität, Idiotie oder in der dekadischen Einteilung der Intelligenzquotienten. Zum mindesten enthält sie mehr positive Bestimmungen. Uns muß es darauf ankommen, die reichen Verflechtungen des seelischen Lebens zu erfassen. Dabei darf uns die Tatsache nicht entmutigen, daß gelegentlich der

[17]) Die oft erwähnten einseitigen Gedächtnisleistungen haben für die Hilfsschule keinerlei Bedeutung. Ihre Einbeziehung in die Erörterung der älteren Hilfsschulliteratur geht auf das ursprüngliche Bereich der Schwachsinnigenbildung zurück.

Typus durchbrochen wird, wenn ein Zögling bei relativ guter Denkbegabung und brauchbarem Vorstellungsleben wider Erwarten schlechte Gedächtnisleistungen aufweist oder umgekehrt. Der erste Fall ist ja schon im Bereich des Normalen nicht ganz selten. Wenn wir bedenken, daß wir bei der Geistesschwäche uns außerhalb dieses Bereichs befinden, wird uns die Tatsache nicht unerwartet sein, daß man hier nicht in dem Maße mit Regelmäßigkeiten rechnen kann, sondern Regelwidrigkeiten hinnehmen muß.

2. Die Rückwirkungen der intellektuellen Abweichungen auf das Wollen.

Uns interessieren nun insbesondere die Beziehungen, die das intellektuelle Leben des Geistesschwachen zu seinem Willensleben hat. Wenn Pfänder darauf hinweist, daß das Wollen wesentlich beteiligt sei an den intellektuellen Vorgängen[18]) (nämlich, so fügen wir hinzu, insofern diese gewollt werden), müssen wir hier auf die Tatsache unser Augenmerk richten, daß es für das Wollen nicht gleichgültig ist, wie die ihm zugrunde liegenden intellektuellen Akte beschaffen sind.

Bei dem Versuch, diese letztere Beziehung hier genauer zu untersuchen, stützen wir uns auf die im psychologischen Teil dieser Arbeit niedergelegten Ergebnisse. Wir erinnern uns, daß wir das gesamte intellektuelle Leben als eine Begründung des Wollens nicht nur in formaler Hinsicht angesehen haben, sondern gerade in Anbetracht dessen, daß erst von hier aus dem Wollen die Inhalte vermittelt werden. Hierbei haben wir ebenfalls nicht nur die Denkvorgänge im engeren Sinne, sondern sämtliche intellektuelle Abläufe im Auge, also auch das Vorstellen, das Wahrnehmen, die Phantasiebegabung, die Merkfähigkeit usw.

Wenn wir nun oben auf allen diesen Gebieten Beschränkungen und Ausfälle festgestellt haben, so erfährt damit also auch das Wollen eine abweichende Begründung von dieser Seite her. Erwarten wir von ihm die Motive des Wollens, so ist ihr Zustandekommen von ganz anders beschaffenen Abläufen getragen als beim normalen Kinde. Wir gestehen Heller zu, daß auch hierbei die Denkvorgänge eine besondere Rolle spielen; denn Motive entstehen nicht immer aus Vorstellungen allein, besonders im sittlichen und sozial ausgerichteten Handeln nicht. An der Motivbildung sind vielmehr die Denkvorgänge maßgebend beteiligt. Die Beeinträchtigung dieser muß daher auch besonders die Motivbildung betreffen. Die mangelnde Fähigkeit, Urteile zu bilden und Schlüsse zu ziehen, ist eine unzulängliche Begründung des Wollens. Die Be-

[18]) Alexander Pfänder, a. a. O., S. 1.

einträchtigung der Motivbildung nicht nur in formaler, sondern auch in inhaltlicher Beziehung bedingt die Möglichkeit falscher Willensziele, begründet durch die Bildung falscher Urteile. Die geringe Urteilsfähigkeit bringt es auch mit sich, daß dem Geistesschwachen leicht falsche Willensziele von andern Menschen gegeben werden können, gegen die sich das normale Kind dank seiner bessern Urteilsfähigkeit wehren würde. Das bedeutet eine große Beeinflußbarkeit (die noch durch andere seelische Funktionen verstärkt wird).

Im Zusammenwirken mit der bei Kindern allgemein noch geringen Konstanz des Urteils verliert das Wollen des Hilfsschülers noch mehr seine Festigkeit und erhält den Charakter des Zufälligen und Wandelbaren. Insgesamt hat die starke Vereinfachung des Denkens zur Folge, daß die Wollensaktivierung in Richtung denkmäßiger Motive je nach dem Grad der Geistesschwäche erschwert ist.

Was die Vorstellungsarmut anbetrifft, so haben wir hierbei nicht nur an Vorstellungslücken zu denken, sondern wir müssen beachten, daß bei mittleren Schwachsinnsgraden bereits ganze Vorstellungsgruppen manchen Kindern fehlen. In vielen Fällen betrifft das gerade sittliche Vorstellungen, altruistische und soziale. In diesem Zusammenhang müssen auch die Phantasievorstellungen genannt werden, sowie solche, die sonst auf Grund von Zeichen vermittelt werden, z. B. durch Kartenzeichen. Selbst die Schwierigkeit der Verbindung von Lautvorstellungen mit Schriftzeichen ist für das Wollensleben indirekt von Bedeutung, geht doch dadurch die Möglichkeit, durch das gedruckte und geschriebene Wort auf die sittliche und politische Meinungs- und Wollensbildung einzuwirken, ganz oder teilweise verloren.

Die mangelhafte Fähigkeit des Hilfsschülers, erworbene Vorstellungen und gebildete Urteile gedächtnismäßig zu bewahren, erhöht die Schwierigkeiten, die durch die Ausfälle auf den genannten Gebieten entstehen. Zielvorstellungen und Motive bleiben nicht lange haften. Sie entschwinden dem Gedächtnis und neue Zielvorstellungen haben die Möglichkeit, dominant zu werden. Das trifft besonders für die Gebiete zu, auf denen die Fähigkeiten des Zöglings an sich schon geringer sind.

Hingewiesen muß noch werden auf den Anteil der vorstellenden und verarbeitenden Funktionen an der Wertbildung. Der bereits erwähnte Wert „Vaterland" gewinnt hier eine besondere Bedeutung, weil die Bildung seiner vorstellungsmäßigen Grundlagen oft mehr oder weniger große Schwierigkeiten bereitet. Denn die Gewinnung dieser Vorstellungen ist z. T. an das Verständnis von Kartenzeichen u. dergl. gebunden. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei Vorstellungen großer sozialer Gebilde wie Volk, Staat, Gemeinschaft. Es darf dabei aber nicht nur an die Erfassung des Umfangs dieser

Begriffe gedacht werden. Wesentlich ist, daß ein bescheidenes Verständnis der Struktur einer Gemeinschaft, des Volkes, vorhanden ist, das Verständnis des völkischen Lebens, wie es sich in Sitte und Brauch, in der Arbeit, in seiner Kunst (seinem Liedgut und seiner Baukunst), sowie in den Formen dus Zusammenlebens der Volksglieder überhaupt äußert. Daß ein tieferes Eindringen in das Verständnis dieser Seiten völkischen Lebens, wie es allein dem vollbegabten Menschen möglich ist, für das Wollen von hoher Bedeutung ist, bedarf keines besonderen Beweises. Es fördert Liebe und Einsatzbereitschaft. Vergessen wir aber nicht, daß das reine Wissen um diese Dinge noch kein „Verstehen" ist und daß das Kennen allein noch kein Wollen sichert!

Ferner haben wir zu beachten, daß das rein Verstandesmäßige beim Erleben der Schöpfungen eines Volkes stark zurücktritt und die emotionale Beziehung zu ihnen dominiert. Es darf somit erwartet werden, daß auch bei der geringen intellektuellen Begabung des Hilfsschülers ein Verständnis der sozialen und völkischen Verhältnisse soweit möglich ist, als die Wollenseinstellung auf sie es erfordert, wenn nur ein ausreichendes Bezogensein erreicht werden kann. Die Antwort auf diese letzte Frage müssen wir also bei der Behandlung des Wertens und der Gefühlsvorgänge noch geben.

Hier müssen wir noch darauf hinweisen, daß auch das Wissen des Hilfsschülers um die Lebensverhältnisse des deutschen Volkes vielfach größer ist, als oft angenommen wird. Auch die Zugehörigkeit der einzelnen Volksstämme und -teile zum Volksganzen ist den Schülern guter Hilfsschuloberklassen bekannt.

Ist aber der Hilfsschüler mit den dargelegten Mängeln im Denken fähig, als tätiges Glied seinen Platz in der Volksgemeinschaft auszufüllen? Wir beantworten diese Frage im Hinblick auf die einfachen Verhältnisse, in denen der Hilfsschüler einmal stehen und in denen sich sein Handeln einmal vollziehen wird. Der Mangel im abstrakten Denken und das Verharren im Anschaulich-Dinglichen bilden hier in der Tat kein unüberwindliches Hindernis. Das Wollen und Tun des Hilfsschülers ist auch später fast ausschließlich an die anschauliche Situation gebunden und kann eines großen Teils der höheren Denkvorgänge in seiner Begründung entbehren.

Hier dürfen wir dann auch nicht vergessen, daß ein großer Teil der Hilfsschüler im Rahmen des anschaulichen Denkens, wie wir es oben beschrieben haben, durchaus brauchbare Leistungen aufweist. Auch dabei zeigt sich, wie verhängnisvoll der Fehler sich auswirken kann, die Darstellung des Hilfsschülers immer an den schwereren Fällen zu orientieren. Der durchschnittliche und der gute Hilfsschüler sind dadurch nicht erfaßt, ihre Leistung aber überschreitet die der andern Gruppe weit. Gerade sie stellen darum auch den wertvolleren Teil der Hilfsschüler dar, und ihre Hinten-

ansetzung bei der Erörterung von Hilfsschulfragen um der Darlegung der „grundsätzlichen Andersartigkeit" willen ist ebenso falsch wie schädlich. Ihre Einbeziehung in die Betrachtung aber berechtigt auch für die Wollensunterbauung durch den Begabungsrest zu wesentlich besseren Erwartungen als bisher in der theoretischen Erörterung aufgewiesen worden ist.

Da wir oben versucht haben, die jeweilige Lage des Hilfsschülers nach Maßgabe des Grades der Geistesschwäche zu typisieren, lassen sich die Formen der Wollensbeeinflussung, soweit sie sich aus den geistigen Anlagen ergeben, leicht unterscheiden und den einzelnen typischen Gruppen zuweisen. Wir begnügen uns hier noch mit dieser Andeutung, weil auf Grund der intellektuellen Fähigkeiten natürlich noch kein eindeutiges Bild des Willenslebens zu gewinnen ist. Dazu bedarf es des ganzen seelischen Lebens.

Bei der Darstellung der formalen Willenseigenschaften des Geistesschwachen haben wir die Spannungsfähigkeit und die Fassungsbreite des Wollens noch außer Acht gelassen, da sie erst voll verständlich sind in ihrem Zusammenhang mit den übrigen seelischen Funktionen. Wenngleich es sich hier um Seiten des Wollens handelt, so werden sie doch in ihrer Form von den anderen seelischen Vorgängen wesentlich beeinflußt. Die mangelhafte Klarheit der Vorstellungen sowie die Fassungsbreite und Spannkraft der Aufmerksamkeit stehen zu ihnen in enger Beziehung. Für den einen Fall bedeutet das, daß durch diesen Mangel bezüglich der Spannungsfähigkeit der Hilfsschüler weniger in der Lage ist, sein Wollen auf entfernte Ziele zu richten und diese Willensrichtung beizubehalten. Bezüglich der Fassungsbreite wird von der Aufmerksamkeit nicht immer die nötige Voraussetzung gegeben. Die sich aus der geringen Teilbarkeit der Auffassung vieler Hilfsschulkinder ergebende Willensform ist die der vielen aufeinander folgenden, aber wenigen gleichzeitigen Willensziele. Sobald sich das Kind einem Ziel zuwendet, tritt das andere zurück oder verschwindet als solches ganz. Vom Spiel bis zur Arbeit, d. h. auf den verschiedenen Entwicklungsstufen, läßt sich diese Form erweisen. Statt des „umsichtigen" Handelns ergibt sich somit die Form des sprunghaften und unbedachten. Bei der Arbeit fehlt zeitweilig die Vorbedachtheit, es wird blindlings losgearbeitet, unter Außerachtlassung notwendiger Voraussetzungen. Die Erfolgfähigkeit des Handelns wird dadurch stark beeinträchtigt. Allerdings ist hier der Einfluß der sog. praktischen Intelligenz noch an geeigneter Stelle zu beachten.

Man darf ferner nicht übersehen, daß gerade der Anteil der Aufmerksamkeit noch einen zweiten Fall der Beziehung intellektueller und volitionaler Vorgänge aufzeigt: den Anteil des Wollens an diesen Funktionen. Gerade infolge dieser starken Willens-

beteiligung wird deswegen ja die Aufmerksamkeit nur bedingt als selbständige Funktion anzusprechen sein. Auch die übrigen intellektuellen Fähigkeiten sind nicht ohne Anteil des Wollens denkbar. Die Gewinnung klarer Vorstellungen wird oft bei Hilfsschülern davon abhängen, ob er willentlich sich soweit konzentrieren kann, daß klare Auffassung möglich ist (selbstverständlich vorausgesetzt, daß er auch rein intellektuell dazu in der Lage ist).

3. Die „praktische Intelligenz" und das Wollen des Hilfsschülers.

Unter dieser Überschrift haben wir eine Seite des Wesens der Hilfsschulkinder zu beachten, die in der Literatur und der Praxis der Hilfsschule schon oft erwähnt worden ist. Es handelt sich um die Beobachtung, daß bei Hilfsschülern im Bereich der praktischen Erfordernisse des täglichen Lebens sehr oft eine Begabung vorhanden ist, die das Maß der theoretischen Begabung weit übersteigt und nicht von dieser allein getragen werden kann. Keine der übrigen Anlagen, insbesondere auf intellektuellem Gebiet, ist in der Lage, eine ausreichende Begründung für sie abzugeben. Wir haben es mit einer ganz charakteristischen Erscheinung im Lebensbild des geistesschwachen Kindes zu tun, für die eine ausreichende Erklärung bisher noch nicht gegeben ist. Da allerdings der Intelligenzbegriff keine klare Abgrenzung ermöglicht, sprechen wir von der praktischen Begabung oder der praktischen Beanlagung. Sie ist bei Hilfsschülern in der Tat oft überraschend gut. Überraschend ist sie nicht so sehr in den Fällen, in denen sich praktische Beanlagung mit relativ guter theoretischer paart (leichte allgemeine Begabungsschwäche), sondern dort, wo sie zu einer ganz unbefriedigenden Begabung auf andern Gebieten hinzutritt. Auch hierbei ist noch nicht so sehr an Einzelausfälle bei besserer sonstiger Begabung zu denken, als vielmehr an solche Schüler, die im größten Teil der Schulfächer wenig befriedigende Leistungen aufweisen. Als Beispiele mögen einige Urteile über solche Fälle aus Hilfsschulzeugnissen dienen. (Ostern 1934).

„Die Leistungen des K. F. liegen in erster Linie auf praktischem Gebiete. F. hat sich in der Werkstatt als recht geschickt erwiesen und seine Arbeiten stets sauber und sorgfältig in angemessener Zeit angefertigt. Dabei ist er findig. Auch das Willensleben ist am stärksten da, wo es sich um die Erledigung praktischer Aufgaben und die Erreichung praktischer Ziele handelt."

W. S.: „Seine Leistungen in den Handfertigkeiten zeugen von Geschick und Sauberkeit."

R. S.: „Arbeitet mit Geschick in der Werkstatt, besonders bei der Holzbearbeitung."

Wenn die gute praktische Begabung eines großen Teils der Hilfsschüler hier besonders hervorgehoben wird, so geschieht das nicht in der Meinung, daß sie bei normalen Kindern nicht vorhanden sei oder gar, daß eine bessere allgemeingeistige Begabung ihr abträglich sei. Auch bei besser begabten Hilfsschülern ist das nicht der Fall, wie folgendes Hilfsschulzeugnis beim Schulabgang 1934 zeigt: „M. verfügt über ein gleichmäßig gutes Wissen. Seine Arbeiten werden durch seine Gewissenhaftigkeit gefördert. Sowohl die Schularbeiten als auch die Arbeiten in der Werkstatt zeugten außer von gutem Geschick von Fleiß und Genauigkeit ...“ Uns interessiert hier jedoch in erster Linie die im Hinblick auf das Maß der theoretischen Begabung auffällig gute praktische Fähigkeit, und zwar ihrer besonderen Beziehung zum Wollen wegen.

Diese Beziehung läßt sich kurz so formulieren, daß im allgemeinen der praktischen Begabung auch eine entsprechende willentliche Begabung im Bereich praktischen Tuns parallel geht. Um so besser die praktischen Fähigkeiten ausgebildet sind, um so mehr erweist sich auch die willentliche Beanlagung des Zöglings auf diesem Gebiet. Das gilt sowohl für die formale als auch für die inhaltliche Seite.

Formal ergibt sich eine Vervollkommnung sämtlicher Seiten des Wollensvorganges. Aus dem erhöhten „Interesse“ [19]), das der Zögling den praktischen Betätigungen entgegenbringt, ergibt sich eine große Handlungsbereitschaft (Wollensanregbarkeit), ohne dabei die Formen erethischen Verhaltens zu erzeugen. Dieser Typus ist bei guter praktischer Begabung relativ selten, bzw. ist praktische Begabung bei Erethikern seltener. Auch die Eigenschaften der Dauer und die Widerstandsfähigkeit des Wollens sind bei guter praktischer Begabung innerhalb dieses Gebiets stets gut entwickelt. Sie können besonders in den Schülerwerkstätten der Hilfsschulen beobachtet werden, die sowohl Übungs- als Ausweisungsgebiet für diese Seiten des Wollens sind. Als Beleg dafür mag die Tatsache gelten, daß auch Schüler mit keineswegs erfreulichen theoretischen Fähigkeiten in der Werkstatt vier Stunden und mehr ununterbrochen oft recht mühevolle Arbeit verrichten und sich von ihrem Werkstück nicht ablenken lassen. Auch langwierige Arbeiten, die viel Geduld auch von Erwachsenen fordern, wie z. B. manche Arbeitsgänge in der Metallwerkstatt, beeinflussen die Dauerhaftigkeit des Wollens nicht unvorteilhafter als oft im Bereich des Normalen. Selbst wenn körperliche Ermüdungserscheinungen auftreten, können sie in gut gelagerten Fällen durchaus vom Wollen überwunden werden. Der Hilfsschüler empfindet

---

[19]) Dieser etwas unklare Begriff sei hier einmal angewandt, um späteren Überlegungen nicht vorzugreifen.

und erfährt die vielen unvorhergesehenen Widerstände, die fast jeder Arbeitsgang mit sich bringt, durchaus. Die Arbeitsantriebe aber, die von dieser Arbeit ausgehen, sind stark genug, um die Widerstandsfähigkeit des Wollens den Hemmungen gewachsen erscheinen zu lassen. Selbst die Umsichtigkeit des Handelns (Fassungsbreite des Wollens) und die Spannungsfähigkeit werden bei praktischer Begabung gut beeinflußt. Viele Hilfsschüler lernen in der Werkstatt durchaus, umsichtig zu handeln und halten auch die Belastungsprobe aus, wenn die Erreichung des Ziels erst nach längerem Zeitraum möglich ist.

Auch inhaltlich werden dem Wollen durch die praktische Betätigung wertvolle Ziele gegeben. Sie sind hauptsächlich bedingt durch die mit dem Arbeitsvorgang verbundenen nicht-intellektuellen Vorgänge und werden in dem entsprechenden Zusammenhang ihre Behandlung finden, wie es ja überhaupt schon im Vorhergehenden deutlich geworden ist, daß die Bedeutung der praktischen Anlagen sich nicht nur auf das Gebiet der intellektuellen Vorgänge beschränkt, sondern auch viele gefühlsmäßigen Prozesse mit sich bringt. Andererseits darf nicht vergessen werden, daß durch die praktische Betätigung auch die intellektuellen Fähigkeiten eine Entwicklungsförderung erfahren.

b) Der Einfluß der Veränderungen im Bereich der emotionalen Vorgänge bei Hilfsschülern auf das Wollen.

Wie das Wollen allgemein wesentliche Antriebe aus den gefühlsmäßigen Vorgängen erfährt, so haben wir in den besonderen Verhältnissen dieses Teils des Seelenlebens der Hilfsschüler eine weitere Quelle für abweichende Erscheinungen im Bereich des Willenslebens zu sehen. Zu ihrem Verständnis ist die Darlegung der Besonderheiten des Gefühlslebens der Hilfsschüler erforderlich. Wenn wir oben allgemein feststellten, daß alle Besonderheiten der Hilfsschüler nicht lediglich als eine verspätete Ausgliederung, sondern als Dauererscheinung anzusehen sind, so haben wir diese Erkenntnis auf den besonderen Fall des Gefühlslebens anzuwenden und in seinem Bereich zu erweisen. Wir behandeln zu diesem Zwecke: 1. Die Gefühlsabläufe und -Qualitäten des Hilfsschulkindes einschließlich des Werterlebens, 2. die ihnen eigene Willensfähigkeit.

1. Das Gefühls- und Werterleben bei Hilfsschülern.

Die theoretische Unterscheidung der Abläufe von den Qualitäten des Gefühlslebens (i. w. S.) bedeutet wieder die getrennte Beachtung der formalen Seite und der Inhalte. Unsere erste Auf-

gabe ist also die Beschreibung der Ablaufsformen der Gefühlsvorgänge, sowohl in bezug auf die Ausfälle (negativ) als bezüglich des Habens (positiv). Hierbei halten wir uns an die für das Gefühlsleben allgemein aufgestellten Grundzüge. Wir haben in diesem Zusammenhang die Möglichkeit größerer und geminderter Gefühlslebhaftigkeit gesehen. Beide Formen finden sich im Bereich der Geistesschwäche wieder, und zwar einmal als abnorm gesteigerte Gefühlslebhaftigkeit, zum anderen in starker Abnahme der Gefühlsseite, die bis zur Gefühlsstumpfheit sinken kann. Damit sind zwei Pole gezeichnet, innerhalb derer die einzelnen Formen variiert sind. Es ergeben sich daraus zwei typische Formen der Gefühlslebhaftigkeit. Die eine zeigt sich in schnellem gefühlsmäßigen Erregtwerden des Zöglings, die andere als praktische Gefühlslosigkeit infolge der geringen Erregungsfähigkeit des Gefühls.

Ihren abnormen Charakter gewinnen diese Typen erst durch die Einbeziehung der Gefühlstiefe in die Beobachtung. Entsprach im Normalen der geringen Gefühlslebhaftigkeit im allgemeinen eine größere Gefühlstiefe und -nachhaltigkeit, so daß in gewissen Grenzen die Eigenschaften bei beiden Typen in umgekehrtem Verhältnis standen, so tritt diese Umkehrung im Bereich der Geistesschwäche nur teilweise in Erscheinung. Das heißt: wohl nimmt bei der normalen Steigerung der Gefühlslebhaftigkeit die Nachhaltigkeit und Tiefe des Gefühls ab, aber wir können in den Fällen größerer Herabsetzung der ersten Seite nicht die Zunahme auf der anderen erwarten. Mit anderen Worten: einer unerquicklichen Steigerung der Lebhaftigkeit tritt nur in wenigen Fällen eine befriedigende Ausprägung der Nachhaltigkeit und Tiefe der Gefühlsvorgänge bei Schwachsinnigen zur Seite. Dafür aber tritt in vielen Fällen noch eine mehr oder minder große Gefühlsstumpfheit hinzu. Beide Lebhaftigkeitsformen sind also gepaart mit einem höheren oder weniger hohen Grad von Gefühlsflachheit. Wir dürfen uns darum nicht täuschen lassen durch die scheinbar große Fülle gefühlsmäßiger Erregungen mancher Geistesschwacher. Die geringe Nachhaltigkeit dieser Abläufe gestaltet trotz bzw. gerade wegen der großen Fülle von Einzelerregungen die Lage des Gefühlslebens ungünstiger.

Die Beziehung zu den entsprechenden Seiten des Willensvorganges wird hier ohne weiteres deutlich. Es handelt sich auch hier wieder um einen Wesenszug des Geistesschwachen, der in den schon erwähnten Schülertypen angegeben ist. (Auf die in dem Zusammenhang gemachten Äußerungen sei verwiesen)[20]. Die krassen Formen der oben geschilderten Gefühlslage entsprechen den klaren Fällen des Erethikers, bzw. bilden auch einen deutlichen

[20] S. 47.

Wesenszug dessen, wie umgekehrt des torpiden Schwachsinnigen. Aber auch in den nicht ohne weiteres diesen beiden Typen einzugliedernden Fällen ist die Abnahme der Gefühlsnachhaltigkeit und -Tiefe nicht schwer zu erkennen, wenngleich die Abweichung vom Normalen hier nicht so groß ist. Bei steigender Annäherung der übrigen Seiten des seelischen Lebens an die Normallinie treten aber auch diese Beschränkungen des Gefühlslebens zurück, so daß in den Grenzfällen (mit relativ guten intellektuellen Fähigkeiten) lediglich die normalen oder annähernd normalen Variationen bestehen [21]). Trotz dieser Einschränkungen kann aber eine mehr oder weniger große Abnahme der Gefühlstiefe und -Nachhaltigkeit in Verbindung oft sowohl mit gesteigerter als auch geminderter Gefühlslebhaftigkeit als Charakteristikum der Gefühlslage des Geistesschwachen angesehen werden. Diese Seiten sind nicht unbeteiligt am Zustandekommen der Gefühlsarmut (zunächst in formaler Hinsicht).

Für das Zustandekommen eines Gefühls (auch rein formal ohne Rücksicht auf seinen Inhalt) ist immer eine gedankliche oder sinnliche Grundlage erforderlich. Während diese bei normalen Kindern auf verschiedenen Vorgängen beruhen kann, ist bei Geistesschwachen die besonders starke Bindung an sinnliche Grundlagen auffällig. Die überwiegende Zahl von Gefühlen wird ausschließlich durch sinnliche Eindrücke, durch Wahrnehmungen hervorgerufen oder doch unter vornehmlicher Beteiligung der direkten Eindrücke. Die Beziehung der Gefühle zum Vorstellen ist bei weitem nicht so stark wie bei Volksschulkindern. Dies gilt besonders da, wo sich beim Volksschulkinde die höheren Gefühle bereits entwickelt haben, deren Bindung an sinnliche Reize nicht mehr so stark in die Augen springt. Tornow kann daher mit Recht sagen, daß die Gefühlsarmut des Schwachsinnigen umsomehr auffalle, je älter er werde [22]). Wir dürfen allerdings nicht soweit gehen, dem Geistesschwachen die Möglichkeit, Gefühle auf Grund von Vorstellungen zu haben, völlig zu bestreiten. Es besteht namentlich bei leichteren Schwachsinnsfällen ausreichend Gelegenheit, diese Tatsache zu beobachten. Jedoch läßt schon die geringere Vorstellungsfähigkeit, die Herabsetzung der Vorstellungsklarheit und -fülle den Gefühlsvorgang nicht zu guter Entwicklung kommen. Ganz kann man aber damit den Gefühlsausfall nicht erklären. Auch an unklare Vorstellungen knüpfen sich gelegentlich (allerdings ebenso geartete) Gefühle. Man muß auch in der Störung des seelischen Gesamtbildes eine Ursache der zur Sprache stehenden Erscheinung sehen.

---

[21]) Es ist hier nicht leicht, der Gefahr eines Zirkels zu entgehen. Die Verbindungen der einzelnen seelischen Funktionen sind so groß, daß von einer kaum die Rede sein kann, ohne auf die andere hinzuweisen.

[22]) Karl Tornow, Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule, Halle 1932.

Mit der hervorragenden Beteiligung der unmittelbaren Sinneseindrücke ergibt sich eine weitere Ursache für das schnelle Abklingen (also der oben hervorgehobenen geringen Nachhaltigkeit) der Gefühlsvorgänge. Viele Gefühle verschwinden wieder mit ihrer Grundlage, dem Sinneseindruck, bzw. überdauern sie nur wenig. Dadurch werden tiefe Gefühle nicht möglich.

Die Möglichkeit der Bildung von Gefühlen im Zusammenhang mit Vorstellungen bezieht sich auch auf solche Vorstellungen, die im Leben des Kindes auf Zukünftiges, sei es der näheren oder ferneren Zukunft, gerichtet sind. Erwartung und Vorfreude sind also Dinge, die dem Kinde der Hilfsschule nicht grundsätzlich fremd zu sein brauchen, sofern es sich nur um kindgemäße Ereignisse handelt. In der Praxis zeigt sich Vorfreude und freudige Erwartung z. B. im Zusammenhang zu veranstaltender Wanderungen, Freude auf Turnstunden, versprochene Lichtbildstunden, Klassenfeiern u. dgl. m.

Die Beziehung der Eigentümlichkeit des Gefühlslebens Geistesschwacher zum Schwachsinnsgrad liegt auf der Hand und damit die zu den beiden im vorhergegangenen Teil herausgestellten typischen Formen intellektueller Schwäche. Wenn auch ein geringer Grad an Klarheit der Vorstellungen die Entstehung von Gefühlen in Verbindung mit ihnen nicht ausschließt, so kann nicht bestritten werden, daß das reichere Vorstellungsleben eine Bildung von Gefühlen (zunächst nur formal) fördert, zumal im Zusammenhang der höheren Begabungsform eine bessere Ausgliederung der seelischen Gesamtlage zu erwarten ist. Es soll damit keinen intellektualistischen Anschauungen, etwa der Form, daß gute Vorstellungen auch schon an sich eine Gewähr für ein gutes Gefühlsleben abgeben, das Wort geredet werden. Wohl aber dürfen wir in dem angegebenen Zusammenhang eine weitere Abrundung unseres Bildes vom Wesen des geistesschwachen Kindes sehen, die für unsere Ableitungen wesentlich ist.

Mit den Ausführungen über die Frage, ob das Kind der Vorfreude fähig sei, haben wir bereits das Gebiet des rein Formalen verlassen und uns der Untersuchung der Gefühlsqualitäten des Geistesschwachen der Hilfsschule zugewandt.

Haben wir schon die, wenn auch beschränkte Möglichkeit des Auftretens der Vorfreude bei Hilfsschülern dargelegt, so bleibt uns noch der Erweis der Freudefähigkeit allgemein. Hier — wie im künftigen überhaupt — ist die Beobachtung unser Führer. Daß die Hilfsschüler alle ausnahmslos überhaupt der Freude fähig sind, kann ein Blick in irgendeine Hilfsschulklasse schnell bestätigen. Unterschiedlich und darum für uns wichtig zu wissen sind nur die Gegenstände, die bei den einzelnen Gruppen Freude auslösen. Hier zeigt sich die Abweichung vom Normalen umso stärker, je höher der Grad der Geistesschwäche ist. Auch hier gilt die oben schon

zitierte Tatsache, daß mit zunehmendem Alter der Unterschied, wenn er einmal vorhanden ist, immer deutlicher wird.

Zunächst besteht natürlich eine Gruppe von Freudequellen, die für normale Kinder sowohl wie für das anormale vorhanden sind: Bewegung, Genuß, Spielzeug (Beschäftigungsmittel) und das Spiel selbst sind auch für den Hilfsschulzögling Gegenstände, die Freude verursachen. Es bestehen allerdings in der Art der Freude, die sich mit ihnen verbindet, Unterschiede. Sie hängt ab z. B. von der Spielform, zu der sich das Hilfsschulkind entwickelt hat. Auch ist das Ausmaß der Freudeäußerung bei den einzelnen Typen nicht gleich. Der stumpfe Geistesschwache äußert über ein Spielzeug, das zum Laufen anregt, nicht in dem gleichen Maße seine Freude wie ein bewegungsfreudiger Mitschüler. Aber auch er empfindet unter gegebenen Umständen Freude an solchen Dingen.

Wesentlich zu beachten ist auch, bis zu welcher Altersstufe der Hilfsschüler an bestimmten Gruppen von Gegenständen Freude empfindet. Denn die Entwicklung des normalen Kindes läßt dieses über bestimmte Spielformen und dgl. zu einem festlegbaren Zeitpunkte hinauskommen. Hier zeigt sich nun, daß bei gleichaltrigen Geistesschwachen oft noch Freudeerreger vorherrschen, die bei normalen Kindern der gleichen Umgebung im gleichen Alter schon abgeklungen sind. Beim stumpfen Typus des Schwachsinnigen zeigt sich oft noch ziemlich lange die Freude am sinnlosen Hantieren mit nicht sinngebundenen Gegenständen. Es gibt Schwachsinnige, die oft eine ganze Stunde mit einem Faden spielen können. Allerdings gehören sie schon den schweren Schwachsinnsformen an[23]). Pädagogisch besonders wichtig ist es, daß bei Normalkindern in den letzten Jahren der Schulzeit die geistigen Erzeugnisse unserer Kultur die Freude des Kindes auszulösen beginnen, während sie den Hilfsschülern dann noch bedeutend weniger geben und auch später keine nennenswerte Ausweitung erfahren. Gerade dadurch gehen der Willensbeeinflussung wesentliche Möglichkeiten verloren. Die Freude an der edlen Musik, an Dichtung, plastischer wie mimischer Darstellung ist an das Verständnis gebunden und darum im Bereich der Hilfsschule eingeschränkt[24]). Wohl ist es möglich, Hilfsschülern Dichtungen darzubieten und zum Verständnis zu bringen. Ihre künstlerische Form aber vermag seine Freude nicht zu erregen. Aus der genannten Gruppe hat die mimische Darstellung noch am meisten die Möglichkeit, die Freude der Hilfsschüler zu erwecken, sofern die Schwierigkeiten des Verständnisses beseitigt werden können. Freude an körperlichen Formen äußert der Hilfsschüler noch in der Werkstatt, wie hier überhaupt in den hergestellten Gegenständen ästhetisches Empfinden zutage tritt.

[23]) Diese Zusammenhänge erfahren eine eingehende Behandlung im Zusammenhang des kindlichen Werterlebens.

[24]) Vgl. hierzu S. 56.

Das Gegenteil der Freude, die Trauer und der Schmerz, werden vom Hilfsschüler in nur geringem Maße empfunden. Wir dürfen hier jedoch nicht übersehen, daß die Trauer überhaupt dem Kinde fremder ist als die Freude. Einmal ist sie eng an die auslösenden Ereignisse gebunden. Für sie fehlt allerdings auch dem normalen Kinde vielfach noch die Einsicht. Zwar ist auch hier der gefühlsmäßige Vorgang nicht vollständig abhängig von der Einsicht, aber immerhin trägt diese wesentlich zu seiner Entstehung bei. Ferner müssen wir unterscheiden zwischen der Trauer und einer bestimmten Gruppe altruistischer Gefühle, z. B. dem Mitleid.

In vielen Abhandlungen über das Gefühlsleben der Geistesschwachen wird diesen die Fähigkeit zu altruistischen Gefühlen bestritten. Die Beobachtung in der Hilfsschule zeitigt ein anderes Ergebnis. Bei den schweren Schwachsinnsformen mögen ähnliche Feststellungen möglich sein. Es kann aber nicht oft genug hervorgehoben werden, daß wir von der Beobachtung an ihnen aus nicht die Beurteilung des gesamten Schülermaterials der Hilfsschule herleiten dürfen. Das führt zu schwersten Fehlern. Die Beobachtung in der Hilfsschulklasse zeigt, daß die altruistischen Gefühle im Bereich der leichteren und mittleren Geistesschwäche in durchaus entwicklungsfähigem Maße vorhanden sind. Dabei weisen die Schüler, die sich der Normallinie auch bezüglich ihres Lebhaftigkeitsgrades nähern, durchschnittlich auch die bessere Gefühlsbegabung auf. Erethischen wie anergetischen Minderbegabten fehlen für die deutliche Durchbildung altruistischer Gefühle die geeigneten Voraussetzungen.

Es seien hier einige Belege für das Vorhandensein altruistischer Gefühle bei Hilfsschülern (der Wichtigkeit dieser Seite des Gefühlslebens wegen) angeführt. In einer Knabenklasse des letzten Hilfsschuljahres (1 b) war es ohne besondere Hinweise möglich, daß bei Verteilung von Erzeugnissen des Schulgartens, Eßwaren, Kleidungsstücken, bei Zuteilung zum Mittagstisch eines Schulhortes oder der Schulküche die Jungen ihre eigene Person stets hintenan setzten und immer für besonders schlecht gestellte Mitschüler zu sorgen sich bemühten. In der Zusammensetzung der Klasse handelte es sich dabei ausnahmlos um Kinder armer Eltern. Die gleiche Klasse gewann einem anfangs wegen körperlicher Ungeschlachtheit und durch häusliche Verhältnisse mitbedingter Laschheit oft gehänselten Kameraden gegenüber recht schnell eine Haltung ehrlichen Mitgefühls und der Fürsorglichkeit.

Dies sind nur einige wenige Beispiele von vielen. Ähnliche Berichte sind aus einer ganzen Reihe von Hilfsschulklassen gekommen. Die genannten und ähnlichen Verhaltungsweisen lassen sich ohne die Voraussetzung des Mitgefühls nicht erklären. Auch die Äußerungen von Hilfsschülern in solchen Situationen lassen das ohne weiteres erkennen.

Für das Vorhandensein altruistischer Gefühle auch auf früheren Altersstufen als der im obigen Beispiel genannten stellt der Unterricht ebenfalls allezeit eine ausreichende Zahl von Belegen zur Verfügung. Es sei erinnert an das Mitgefühl, das auch kleinere Geistesschwache bei der Darbietung geeigneter Erzählungen, insbesondere Märchen, an den Tag legen. Wie bangen sie um Hänsel und Gretel, wie freuen sie sich mit ihnen, wenn diese der bösen Hexe entkommen! Auch ein einfaches Gefühl für Recht und Billigkeit läßt sich bei solchen Gelegenheiten feststellen. Alle diese Gefühle treten um so deutlicher hervor, je weiter man es den Kindern ermöglicht, sich in die Situation des anderen hineinzuversetzen. Da dies mangels ausreichender Vorstellungsklarheit, Phantasiefähigkeit und überhaupt des nötigen Verständnisses oft erschwert ist, so gelingt die Darstellung der betreffenden Gefühle umso leichter, je mehr man das Verständnis fördert. Das ist z. B. der Fall, wenn die Kinder ein Märchen nicht nur erzählt bekommen, sondern die verschiedenen Darstellungsweisen es ihm ermöglichen, die Vorstellungen zu vertiefen und den Phantasiemangel auszugleichen. (Vgl. hierzu den pädagogischen Teil dieser Arbeit).

Zur Vorsicht bei der Beurteilung mahnt die Beobachtung, daß Hilfsschüler gelegentlich eine Neigung zum Fortgeben (Verschenken) von Gegenständen verraten. Hier handelt es sich meistens um eine Erscheinung, die nicht so sehr auf altruistische Gefühle zurückzuführen ist, als vielmehr auf mangelnde Einsicht. Die Neigung tritt besonders bei jüngeren Kindern auf und hier meistens in Verbindung mit den schweren Graden der Geistesschwäche. Etwas Ähnliches kann man auch in der Entwicklung des normalen Kindes entdecken, und zwar im vorschulpflichtigen Alter, wenngleich hier nicht in dem Ausmaß. Immer aber handelt es sich um momentane Einfälle, die niemals ethisch gewertet werden dürfen. Wie die Neigung zum Fortgeben, so ist auch die zum Tauschen auf die gleichen Grundlagen zurückzuführen.

Es soll mit dieser Ansicht nicht bestritten werden, daß andere Hilfsschüler nicht zum Abgeben und Teilen aus wertvolleren Motiven bereit wären. Sie haben das besonders auf Wanderungen und in der Jugendherberge wie auch sonst in der Schule durchaus erwiesen. Beide Formen sind aber streng zu scheiden.

Gerade diese Erfahrungen lassen es auch nicht ganz berechtigt erscheinen, den Geistesschwachen die Fähigkeit zur Freundschaft völlig zu bestreiten. Zwar ist man in den meisten Fällen mittlerer Geistesschwäche noch dazu berechtigt, im Bereich der leichteren Geistesschwäche muß man aber zum mindesten fragen, ob nicht doch Regungen zu beobachten sind, die einer Freundschaft nahe kommen. Bevor man diese Frage beantwortet, muß man darauf hinweisen, daß das Knabenalter überhaupt weniger die Zeit der engen Freundschaft ist, als vielmehr die der weiteren Kamerad-

schaft. Man darf darum die Erwartung nicht zu hoch spannen und den Maßstab von Erwachsenen anlegen. Es läßt sich aber innerhalb der größeren Kameradschaft (als solche ist auch eine Hilfsschulmittel- und -oberklasse anzusehen) auch die Bildung kleiner Gruppen beobachten, und zwar geschieht diese fast immer ohne Beeinträchtigung der größeren. Ebenso kann oft die besondere Zuneigung einiger oder gar aller Glieder zu einem oder wenigen Kameraden beobachtet werden. Für diese verschiedenen Fälle gab die oben bereits erwähnte (1 b-) Klasse mehrere Beispiele. Besonders deutlich war die Zuneigung zu einem stillen und zurückhaltenden, freundlichen Jungen mit recht angenehmen Charaktereigenschaften. Auch die Beobachtung leicht geistesschwacher Schulentlassener hat bisher keine Anhaltspunkte dafür ergeben, daß die genannten Ansätze eine andere als befriedigende Entwicklung nehmen müßten.

Obwohl im Vorhergehenden schon verschiedentlich berührt, sei noch einmal besonders hervorgehoben, daß für die dem Knabenalter vornehmlich entsprechende Form des Zusammenlebens, die Kameradschaft, im allgemeinen durchaus die Eigenschaften in entwicklungsfähigem Ausmaß vorhanden sind, die zu ihrem Aufbau erforderlich sind. Es ist hier eine ganze Reihe altruistischer Gefühle unerläßlich. Wir verweisen auf die Ausführungen über das Mitgefühl (nicht nur in der Form des Mitleides) und die Anteilnahme in jeder Form, Fürsorglichkeit, Empfinden für Billigkeit und Recht, ferner auf Verantwortungsgefühl, Bereitschaft zum Eintreten für den anderen usw. Auch die letztgenannten Regungen sind durchaus in Hilfsschulen zu beobachten und zwar nicht nur in den sog. Grenzfällen. Die Erziehungssituation kann somit, abgesehen von einigen Störenfrieden, als durchaus befriedigend bezeichnet werden. Der Hilfsschüler ist in der Lage, sich in eine Kameradschaft einzuordnen und ihr tätiges Glied zu werden.

Zu beachten bleibt noch die Gruppe von Gefühlen, die sich auf Tiere und Pflanzen beziehen. Zum Teil handelt es sich hier um spezielle Richtungen schon genannter Gefühle, z. B. Mitfühlen mit Tieren, Tierliebe u. dgl. Wesentlich ebenfalls für die Erziehung aber sind auch die Gefühle, die durch die Pflanzen in Feld und Garten ausgelöst werden. In diesem Zusammenhang sind auch die ästhetischen Gefühle nicht unbeteiligt.

Daß Gefühle, die den anderen betreffen, auch im ethischen Sinne negativ sein können, kann hier nicht unerwähnt bleiben. Bei Geistesschwachen trifft das, namentlich in schweren Fällen, relativ häufig zu. Die Schadenfreude, Freude am Hänseln oder — in einzelnen Fällen — am Quälen kleinerer Kinder, als Gegenteil der Tierliebe Tierquälerei, können selbstverständlich auch bei Hilfsschülern beobachtet werden.

Alle diese Regungen haben glücklicherweise jedoch für die

Hilfsschule nicht die Bedeutung, die man ihnen zeitweise zugemessen hat. Ihre Häufigkeit ist überschätzt worden, namentlich solange die Hilfsschulpädagogik sich vorzüglich an Literatur orientierte, die das ganze Bereich des schweren Schwachsinns mit einbezog. Wo Komplikationen von Schwachsinn mit psychopathischen Konstitutionen vorhanden sind, da sind auch die Abnormitäten des Gefühlslebens häufiger. Damit soll nicht die Ansicht bestätigt werden, daß der Geistesschwäche nur der Intelligenzdefekt, der psychopathischen Konstitution nur der Gefühlsdefekt entspreche. Es ist aber auch nicht berechtigt, jede Äußerung von Gefühllosigkeit auf die Geistesschwäche zurückzuführen, ohne zu bedenken, daß auch bei Schülern aller Gruppen solche Regungen vorkommen.

Neben den altruistischen Gefühlen i. e. S. müssen wir noch eine Gruppe von Gefühlen betrachten, die für das Gemeinschaftsleben von gleicher Wichtigkeit sind. Vor allem ist hier die Wahrheitsliebe zu nennen.

Man wird auch hier den Tatsachen nicht gerecht, wenn man dem Hilfsschüler eine nennenswerte Wahrheitsliebe und jede Freude am Erleben der Wahrheit (sowohl bei sich als auch bei anderen) bestreitet. Sie ist im Bereich der leichteren wie auch der mittleren Geistesschwäche genügend oft zu beobachten. Selbst solche Beobachtungen fehlen nicht, daß Kinder, die sehr oft der Unwahrhaftigkeit verfallen sind, Freude und Befriedigung zeigen, wenn sie schließlich doch der Versuchung zu lügen widerstanden haben. Bei den natürlich trotzdem häufigen Lügen Schwachsinniger muß gerade in den leichteren Schwachsinnsgraden untersucht werden, ob die abnorme Unwahrhaftigkeit nicht auf anderen psychopathologischen Erscheinungen beruht. Neigung zu Lügen kann bei verschiedenstem Grad der Geistesschwäche auftreten, ist aber nicht allein für diese kennzeichnend.

Genaueren Aufschluß über die Lüge des Geistesschwachen gibt uns die Zusammenstellung der Beweggründe, aus denen heraus das Kind lügt. Zu diesem Ende bedienen wir uns der Einteilung der Lügen, die Dannemann im Handbuch der Heilpädagogik gegeben hat. Für sie hat der Beweggrund das Einteilungsprinzip gegeben. Als wesentliche Formen heben wir hervor die Entlastungslüge, die Vorteilslüge, die Notlüge, die Freundschaftslüge und die Phantasielüge. Zwar sind dies Formen, die auch im Bereich des Normalen durchaus bekannt sind. Bei den Hilfsschülern treten jedoch einige besonders hervor. Die Entlastungslüge, soweit sie sich auf die eigene Person bezieht, ist meistens zugleich eine Furcht- oder Angstlüge. Sie spielt insofern bei Hilfsschülern eine große Rolle, als die Furcht vor Strafe hier oft recht groß ist und, wie wir noch bei der Besprechung der Willensfähigkeit der Gefühle sehen werden, einen großen Einfluß auf die Entscheidung ausübt. Auch die Lüge um des persönlichen Vorteils willen ist nicht selten. Die Phantasielüge ist

bei weitem nicht so häufig, als oft angenommen wird und wie es die meist recht breite Behandlung der pseudologia phantastica in den Lehrbüchern erschließen läßt. Die meisten Hilfsschüler sind zu phantasiearm, um zu wirklichen Phantasielügen zu kommen. Es dürfen etwas ungeschickt angelegte, phantastisch anmutende Entlastungslügen nicht schon als solche angesprochen werden. In der Unsinnigkeit dieser Lügen, die so schnell zusammenbrechen, liegt eher der Beweis gegen die wirkliche Phantasielüge als der für sie.

Viel häufiger ist eine andere Möglichkeit des Abweichens von der Wahrheit, nämlich die unbeabsichtigte, unwissentliche, im Gegensatz zu den vorsätzlichen Lügen. Der Schwachsinnige berichtet falsch, weil ihm der Tatbestand falsch in der Erinnerung ist. Die schon bei normalen Menschen nicht immer ganz sichere Rückerinnerung an Vorgänge (ganz gleich, ob der Betreffende aktiven Anteil an ihnen hatte oder nur Beobachter war) fehlt den Geistesschwachen, wie schon dargelegt, weit mehr. Merkfähigkeit und Erinnerung tragen oft die Schuld an falschen Aussagen der Hilfsschüler. Für den pädagogischen Zusammenhang ist diese Tatsache äußerst wichtig. Um so mehr aber erkennen wir, daß wir nicht berechtigt sind, von vornherein an der Wahrheitsliebe des Geistesschwachen zu zweifeln.

Aus dem Bereich des Gefühlslebens i. e. S., den „affektiven Regungen", muß noch eine Gruppe von Gefühlszuständen behandelt werden, deren Wirkung wir im letzten Abschnitt schon gestreift haben: die Furcht- und Angstgefühle. In bezug auf sie finden wir zwei Gruppen von Hilfsschülern vor. Die einen zeigen eine gesteigerte Neigung zu Angst- und Furchtreaktionen, die anderen die gegenteilige. Die erste Neigung trifft besonders zu für Kinder nervöser Konstitution. Da diese bei Hilfsschülern relativ oft vorhanden ist, so sind auch Furcht und Angst leicht bei ihnen zu erregen. Merkwürdigerweise gehören zu dieser Gruppe eine ganze Reihe von Kindern, die man sonst dem stumpfen Typ zurechnen muß.

Aber auch der Typus, dem Angst und Furcht sehr fern liegen, ist in der Hilfsschule nicht selten. Dies trifft besonders in solchen Fällen zu, in denen eine allgemeine Herabminderung der Gefühlstiefe vorliegt. Ferner begünstigen geringe Einsicht und mangelnde Umsichtigkeit im Handeln das Ausbleiben der Furchtreaktion. Diese Schwachsinnigen zeigen dann meist einen scheinbar sehr großen Mut. In Wirklichkeit erkennen sie die Gefahr einfach nicht, so daß eine sittlich wertvolle Eigenschaft hier nicht vorliegt. So fällt es gelegentlich schwer, einen Nichtschwimmer unter den Geistesschwachen davon abzuhalten, im Schwimmbad vom 3-Meter-Brett herab ins Schwimmbecken zu springen. Man würde fehlgehen, wenn man das als Mut ansehen würde. Ähnlich verhält es sich auch mit der Furchtlosigkeit Tieren gegenüber.

Umgekehrt darf man allerdings nicht den Fehler begehen, jede Furchtlosigkeit und Mutäußerung in dem oben dargestellten Sinne

zu deuten. Es gibt, besonders wieder in den leichteren Fällen und den oberen Klassen (in den Unterklassen ist die Scheidung noch nicht sicher), durchaus Situationen, in denen Hilfsschüler mit Überlegung und Einsicht die Furcht überwinden und Verhaltungen zeigen, die man ruhig auf jungenhaften Mut und kräftigen Einsatz zurückführen kann[25]). Andererseits muß darauf hingewiesen werden, daß auch bei Volksschulkindern und selbst im Leben des Erwachsenen Mut und „Waghalsigkeit" ganz eng zusammenliegen und oft nicht genau zu trennen sind. Letztere muß daher, wenn sie bei Hilfsschülern auftritt, nicht immer verwerflich sein, wenngleich sie in vielen Fällen dies Prädikat verdient.

Daß die Angst den Charakter eines „pathologischen Affekts"[26]) annehmen kann, liegt in ihrem Wesen. In dieser Form aber ist ihre Bedeutung für die Hilfsschule recht gering.

Letzteres muß auch auf das Auftreten der Affekte im engeren Sinne in der Hilfsschule bezogen werden. Was festgestellt werden kann, ist eine größere Reizbarkeit der Hilfsschüler, die dadurch mehr in die Erscheinung treten kann, daß es an geeigneten retardierenden Momenten zunächst noch fehlt. Solche sind sowohl im Bereich des Gefühlslebens (Mitgefühl) als des Denkens und Überlegens zu erwarten. Insofern decken sich unsere Beobachtungen mit denen Gregors, daß die affektive Erregbarkeit der Torpiden nicht immer niedriger ist als bei Überlebhaften, wenngleich die Reaktion auf sie langsamer bleibt. Wenn Gregor von einem Mißverhältnis zwischen Reiz und Reaktion bei der affektiven Erregung Geistesschwacher spricht, so ist hier auf die entsprechenden Stellen der Behandlung des Werterlebens zu verweisen. Zu ergänzen ist noch, daß sich das Affektleben des Geistesschwachen auf die sthenischen Affekte beschränkt. Asthenische Affekte sind bei unkomplizierter Geistesschwäche so gut wie gar nicht zu beobachten.

Da das Triebleben den affektiven Regungen nahe steht, behandeln wir es im Zusammenhang der Gefühlsvorgänge. Es ist heilpädagogisch von großer Bedeutung.

Wir haben bereits im ersten Teil dieser Arbeit gesehen, daß die Triebe eine bedeutende Gruppe der Willensantriebe darstellen. Bei Schwachsinnigen hat sich eine besonders starke Triebhaftigkeit im allgemeinen stets beobachten lassen. Zunächst zeigt sich, daß eine Reihe von Trieben und triebähnlichen Regungen, die der Hilfsschüler mit Normalen gemein hat, sich durch ihre Stärke auszeichnen. Bekannt ist die Stärke des Nahrungsbedürfnisses bei schwachsinnigen Kindern. Hinzu kommt, daß es beim Geistesschwachen

---

[25]) Vgl. hierzu R. Lilie, Hilfsschüler im sportlichen Wettkampfe mit Normalen, „Die deutsche Sonderschule", Jahrgang 1, Heft 5, S. 392 und Jahrgang 2, Heft 11, S. 904, insbesondere die Angaben über das Schwimmen.

[26]) Adalbert Gregor, Affekt, Handbuch der Heilpädagogik von Dannemann, a. a. O.

auch hier an geeigneten Hemmungen fehlt. Dieser Mangel macht sich besonders bei solchen Trieben bemerkbar, die erst im Laufe der Entwicklung erwachen, so z. B. beim Geschlechtstrieb, der sich in der Neigung zur Onanie äußert. Sind die Kinder erst einmal auf diese Unzucht verfallen, so sind ihr die meisten unter ihnen hemmungslos verfallen, und es hält sehr schwer, sie wieder davon abzubringen.

Neben der Stärke und Abwegigkeit solcher triebhaften Regungen, die auch im Bereich des Normalen nicht nur vorhanden, sondern natürlich sind, finden wir beim Schwachsinnigen auch ihrer Qualität nach abnorme Triebe und Neigungen. In erster Linie interessiert uns hier die Neigung zur Aneignung fremden Gutes. Wir müssen sie als triebhaft unterbaut ansehen. Selten stellt sich heraus, daß Hilfsschüler die ausgesprochene Absicht hatten, sich an dem fremden Gut zu bereichern. Häufig sind dagegen Diebstähle dieser Art: Mehrere Jungen wollen eine Radtour unternehmen. Der Hilfsschüler hat kein Fahrrad. Um mitfahren zu können, entwendet er eins in einem fremden Hause. Es war nicht der Wert des Gegenstandes, der ihn reizte, sondern der triebhafte Wunsch mitzukönnen. Die Motivierung der Tat geschah auch nicht denkend. Vielmehr beherrscht der Wunsch den Jungen, so daß er von ihm getrieben den Diebstahl ausführt. Nicht immer muß sich mit diesen Trieben ein auffälliger Ausfall in den Eigentumsvorstellungen verbinden. Wo dies allerdings der Fall ist, ist die Herrschaft des Triebs um so uneingeschränkter. Andererseits darf aber auch von der hemmenden Wirkung solcher Vorstellungen nicht zuviel erwartet werden. Bei vielen Zöglingen hat man den Eindruck, als seien sie periodisch solchen Trieben ausgesetzt. Auch das beginnende Pubertätsalter scheint ihnen besonderen Vorschub zu leisten und zwar nicht bloß den sexuellen Trieben, sondern auch anderen triebhaften Regungen. Die ganze Labilität dieser Periode stellt für ihre Auswirkungen einen recht geeigneten Boden dar. Der früher oft breit behandelte „Sammeltrieb" zeigt sich häufiger bei Schwachsinnigen mittleren und schweren Grades, nicht aber bei Hilfsschülern im eigentlichen Sinne.

Das Werterleben des Hilfsschülers

Wenn wir in den psychologischen Erörterungen dieser Arbeit das Werterleben als solches in die Nähe der Gefühlsvorgänge brachten und zeigten, daß dieses am Erleben von Werten maßgeblich beteiligt ist, so ergibt sich die Notwendigkeit, die Werterlebnisse und Wertungen des geistesschwachen Kindes im Rahmen der Untersuchung seiner gefühlsmäßigen Abläufe einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Die Notwendigkeit hierzu muß ferner daraus ab-

geleitet werden, daß wir bei der Darlegung des Werterlebens der Kinder schlechthin schon so große Unterschiede zum Erwachsenen feststellten, daß wir hierin ein Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen beiden sehen konnten. In Anbetracht der Beteiligung anderer Funktionen am Zustandekommen des Werterlebens und angesichts der Tatsache, daß wir bei allen diesen Vorgängen abweichende Verhältnisse beim Geistesschwachen gefunden haben, dürfen wir auch auf diesem Gebiet solche erwarten. Die Beobachtung zeigt, daß gerade auf dem Gebiet des Erlebens höherer Werte die größeren Ausfälle vorliegen. Wir können daher auch Gürtler nicht zustimmen, wenn er es für „ein wahres Glück" hält, daß das Werterleben „die Durchformung der Seele von Grund auf besorgen" könne, die durch die defekten Denkvorgänge und die mangelnde Willenskraft nicht erreicht würde. Gerade für die letztere ist ja das Werterleben zum großen Teil verantwortlich. Wir sehen diesen Optimismus Gürtlers druch seine eigenen Äußerungen im gleichen Aufsatz [27]), nach denen „es der Heilpädagoge vorwiegend mit sinnlichen Werten zu tun hat", nicht recht begründet. Gürtlers Äußerungen sind zweifellos dahin zu verstehen, daß die (sinnlichen!) Werterlebnisse des geistesschwachen Kindes den Rückstand auf den übrigen Gebieten aufholen sollen. In dieser Form ist das sicher falsch, wenngleich wir in anderem Zusammenhange das Auftreten von Surrogaten feststellen konnten. Ein abnormes und defektes Werterleben kann den Abstand von Kindern im Vollbesitz der geistigen Kräfte nicht verkleinern. Wir werden auch das Verhältnis zu den Willensvorgängen (s. folgendes Kapitel) anders erkennen als Gürtler.

Richtig ist, daß im Werterleben des Hilfsschulkindes die sinnlichen Werte zunächst eine hervorragende Rolle spielen. Das ist zunächst auch im Leben des kleineren Normalkindes der Fall. Die Wertungen vollziehen sich in erster Linie in Richtung auf Dinge, die der Befriedigung sinnlicher Genüsse und triebhafter Regungen dienen. Die Genießbarkeit als solche, aber auch die Farbigkeit und insbesondere die Verwendbarkeit zum Spielen und zur Befriedigung des Betätigungsdranges sind ausschlaggebend für das Hilfsschulkind. Die bekannte Tatsache, daß auch normale Mädchen die alte, zerrissene Puppe zuweilen höher werten als eine neue, daß Jungen den Wert eines Bleistiftes oder eines einfachen Messers höher schätzen als den eines kostbaren Spielzeuges, das ihrer Tätigkeit nur geringe Möglichkeiten offen läßt, tritt im Bereich der Geistesschwäche besonders deutlich hervor. Die Wertungen gehen hier oft so weit, daß sie nicht nur dem Werterleben des Normalen fremd sind, sondern sie widersprechen ihm auch. D. h., daß der Geistesschwache nicht nur Dingen einen Wert zuschreibt, die dem Nor-

[27]) Reinhold Gürtler, Wertproblem und Heilpädagogik, in Dannemann, Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, a. a. O.

malen wertlos erscheinen, sondern die dieser verabscheut. Allerdings ist hiervon das „normale" Kind auch nicht immer ganz frei. Es sei an die Freude erinnert, mit der man kleine Kinder im Schmutz manschen sehen kann. Den Geistesschwachen aber sieht man, namentlich bis in die frühen Knabenjahre, auffallende Freude an Dingen genannter Art zeigen. So interessieren ihn immer wieder Papierkästen, Mülleimer und die Gegenstände auf Abfallplätzen. Die Rückschlüsse auf die ästhetischen Gefühle haben wir bereits gezogen.

Beim Volksschulkind haben wir festgestellt, daß sich langsam der Übergang vollzieht von den Wertungen dieser Art zu einem Werterleben, das eine Vergleichbarkeit mit dem des Erwachsenen erlangt. Wir bedenken, daß dies nicht in der Weise geschieht, daß die höhere Wertungsart die erste völlig ablöst. Vielmehr treten beide nebeneinander. Wir würden daher auch vom Schwachsinnigen zuviel verlangen, wollten wir die sinnlichen Werte ganz verschwinden sehen. Der Unterschied zwischen seinem Werterleben und dem des Normalkindes beruht darum auch nicht allein in der Tatsache des Verbleibens sinnlicher Werte in seinem Lebenskreis, sondern in ihrer vielfach überragenden Stellung gegenüber den höheren Werten und der damit zusammenhängenden Armut seines Lebens an solchen Werten. Das erstgenannte Moment will sagen, daß die sinnlichen Werte in der Art, wie sie im frühen Alter des normalen Kindes beobachtet werden, bei vielen Schwachsinnigen die ganze Schulzeit hindurch und darüber hinaus in einem Maße wirksam bleiben, wie wir es sonst nicht gewohnt sind. Daraus erklärt sich zum größten Teil die Erscheinung, daß viele Schwachsinnige — gelegentlich auch solche leichteren Grades — als große Knaben und Mädchen noch ein Gehabe und Betätigungsformen an den Tag legen, die den Eindruck viel kleinerer Kinder machen und ihnen den Charakter des Läppischen und Albernen geben. Dieses Benehmen steht manchmal auch in keinem richtigen Verhältnis zu ihren intellektuellen Anlagen, birgt sogar eine Gefahr für diese, insofern es in der freien Beschäftigung nicht die ihrer Entwicklung und Übung dienliche Betätigungsform ergibt. Auch der bereits erwähnte sinnliche Wert „Genießbarkeit" behält seine frühkindliche Form und Stärke bei.

Dem steht nun die relative Armut des höheren Werterlebens gegenüber. Sittliche Werte, religiöse, ästhetische, theoretische Werte treten bedeutend später auf und werden z. T. nur schwach entwickelt. Das gilt insbesondere von den theoretischen Werten. Eine Erklärung hierfür abzugeben erübrigt sich durch den Hinweis auf die früheren Darlegungen. Wir betonen allerdings, daß wir ein gänzliches Fehlen der übrigen Wertklassen entgegen der Behauptung Gürtlers (a. a. O.) bestreiten. Auch hierfür lassen sich unschwer Beispiele aus dem Umgang mit Hilfsschülern in ausreichender Zahl und mit genügender Beweiskraft erbringen. Sie

werden unten auch erbracht werden. Bestreiten wir dem Geistesschwachen jeden Wertsinn auf diesen Gebieten überhaupt, so müßte sich damit die Unmöglichkeit erwiesen haben, ihn noch in unserer auf solchen Werten beruhenden Gemeinschaft leben zu lassen. Es dürften dann Geistesschwache nur in entsprechend organisierten Anstalten gehalten werden. Daß der Hilfsschüler überhaupt in der Gemeinschaft leben kann, widerlegt schon die Annahme des gänzlichen Fehlens entsprechender Werte. Es ist möglich, in Hilfsschülern nicht zu hohen Schwachsinnsgrades den Sinn zu wecken für Gemeinschaft überhaupt, und zwar besonders in der Form der Kameradschaft, für Recht, Billigkeit, Gerechtigkeit, Wahrheit. Sie alle haben sich auf Wanderungen und im täglichen wie im Schulleben von den Kindern oft erleben lassen. Man darf sich nicht daran stoßen, daß die entsprechenden Begriffe den Hilfsschülern meist nicht geläufig sind. Es erweist sich im Unterricht als möglich, den Kindern diese Werte unbegrifflich zum Erleben zu bringen. Das Erleben eines Wertes geschieht ja allgemein nicht begrifflich, sondern ist wesentlich gefühlsmäßig, so daß sich, wie oben beachtet, Pfänder veranlaßt sah, das Werten als ein besonderes Phänomen des Gefühlslebens i. w. S. zu betrachten. Entwicklungsmäßig ist man auch dazu berechtigt, die Werte von den Gefühlen zu trennen, die an ihrem Erleben beteiligt sind. D. h.: Mit der Fähigkeit, gefühlsmäßig durch einen sittlichen Inhalt erregt zu werden, ist dem Kinde nicht auch schon das Erlebnis des Wertes des Sittlichen vermittelt. Solche Einzelerregungen führen wohl allmählich zum Erlebnis des Wertes, stellen es aber nicht schon selbst dar. Vielmehr setzt die Fähigkeit zum Erleben des Wertes eine höhere Entwicklungsstufe der zugrunde liegenden Gefühle voraus. Dasselbe gilt auch für die religiösen und die ästhetischen Werte.

Viele sittliche Werte sind gleichzeitig religiös bedingt, und ihre Entstehung wird von beiden Seiten her bewirkt, so z. B. die Wahrheit, die Uneigennützigkeit, die Gerechtigkeit und Nächstenliebe. Ästhetische Werte sind da im Erwachen, wo das Kind immer wieder eine geschmückte Heftseite einer ungeschmückten vorzieht, wo es Freude beweist an Zeichnungen und Bildern, wo es im Garten die Anlagen pflegen hilft und auf Wanderungen sich den Schönheiten einer Landschaft zugänglich erweist. Gerade für das letzte Moment sei ein Einzelbeispiel gegeben von einer Klasse 14 jähriger Hilfsschüler, die ganz erstaunt und überwältigt stehen blieb, als sich ihnen nach 40 km langem Tagesmarsch in der Ebene die Landschaft Vor-Thüringens plötzlich öffnete. Das letzte Wegstück war absichtlich so gewählt, daß den Jungen die Landschaft durch den Wald verdeckt blieb und sich dann beim Heraustreten plötzlich dem Blick öffnete. Für die Knaben war dies Bild nicht nur neuartig, sondern sie gaben ihrem Empfinden der Schönheit spontanen Ausdruck. Auch Bauwerke werden von Kindern der Hilfsschule durchaus als

schön empfunden. Neben den Werken der Heimatstadt konnte dies auch bei der Betrachtung anderer ausgezeichneter Schöpfungen deutscher Architektur festgestellt werden, so am Merseburger Schloß, am Naumburger Dom usw[28]). Als weiterer Beleg für ästhetische Wertungen des Hilfsschülers sei der Hinweis auf sein Verhältnis zum Lied gegeben. Solche Erlebnisse sind eine unbedingte Voraussetzung, um das Schöne den Kindern zum Werte werden zu lassen. Der Wert kann nur auf dieser Grundlage der Gefühle erlebt und anerkannt werden.

Gehen schon von den ästhetischen Wertungen zahlreiche Arbeitsantriebe (also Wollensantriebe) aus, die sich besonders zeigen bei den Arbeiten in der Schule, in der Klasse sowohl als in der Werkstatt, dem Garten und der Nadelarbeit der Mädchen, so werden die ästhetischen Erlebnisse geradezu bedeutungsvoll im Zusammenhang der Werte Vaterland, Volk und Gemeinschaft. Nur die Verkennung der Bedeutung dieser Erlebnisse für die Entstehung der Bindung zu den genannten hohen Werten kann dahin führen, daß man, wie Ranschburg es tut, den „Schwachsinnigen" „der Liebe für größere Gemeinschaften, wie Vaterland ..." kaum fähig hält. Es ist schon recht unsicher, in solchem Zusammenhang vom Schwachsinn schlechthin zu sprechen. Für den „Vollhilfsschüler" trifft diese Ansicht bestimmt nicht zu. Gewiß ist das geographische Bild, das der Hilfsschüler von seinem Vaterlande hat, nicht so vollständig wie beim Volksschüler. Wir haben aber schon (S. 56) auf das Verhältnis von Wissen und gefühlsmäßiger Bindung hingewiesen. Gerade zum Erleben der Werte Vaterland und Volk aber sind die ästhetischen Wertungen von hervorragender Bedeutung. Das Erlebnis der Schönheit der engeren wie der weiteren Heimat, der Leistungen des Volkes und einzelner seiner Glieder in der Kunst, insbesondere der Baukunst, aber auch das Erlebnis der Landschaft, haben wesentlichen Anteil an der Bindung des Hilfsschülers zu Volk, Vaterland und Gemeinschaft. Man muß freilich Hilfsschüler zu solchen Erlebnissen geführt haben, um das zu beobachten.

Selbstverständlich sind die ästhetischen Erlebnisse nicht die einzigen, die dem Hilfsschüler die genannten Werte zum Erleben bringen. Besonders im Erlebnis der Arbeit, im Erlebnis der Gemeinschaftsleistung des deutschen Volkes im WHW., sowie bei politischen Ereignissen und Feiern formt es sich. Man kann darum dem Zögling der Hilfsschule die Fähigkeit der Liebe zu Volk und Vaterland nicht einfach bestreiten, und die Erwartung, sein Wollen auf diese Werte richten zu können, ist somit durchaus berechtigt.

Endlich bedürfen noch die ökonomischen Werte einer Erwähnung. Der Wert Arbeit hat nicht nur einen ökonomischen, sondern auch sittlich-völkischen Charakter. Die Bedeutung des Arbeits-

[28]) Vgl. hierzu auch Pollack, Eine Radwanderung mit Halleschen Hilfsschülern. Die deutsche Sonderschule, 2. Jg., Heft 10, Halle 1935.

erlebnisses für das Gemeinschaftsleben ist bereits erwähnt. Für die übrigen ökonomischen Werte sei statt auf einzelne Beispiele auf die Schülerwerkstatt als Beobachtungsfeld hingewiesen. Ordnung und Sauberkeit, Genauigkeit, Vorsicht zum Schutz eigener und fremder Gesundheit, aber auch Funktionen (Maschine!), Betrieb, Werkstück u. dgl. sind Werte, die vielen Hilfsschülern am Ende ihrer Schulzeit geläufig sind.

Wir haben hier nur die grundsätzliche Frage gestellt, ob der Hilfsschüler diese Werte überhaupt erleben könne. Die bisherige Darstellung scheint im Widerspruch zu stehen zu der oben hervorgehobenen Armut auf dem Gebiet der höheren Werte. Wie weit Einschränkungen in dieser Richtung vorliegen, ist schon jeweils in den einzelnen Abschnitten angegeben. Die erste Einschränkung haben wir darin zu sehen, daß die Erlebnisfähigkeit für die genannten Werte sich später entwickelt als bei Volksschulkindern. Dies ist wiederum für die einzelnen Werte verschieden. Am frühesten scheinen sich die ökonomischen sowie diejenigen Werte, die in Richtung der Kameradschaft liegen, zu entwickeln. Die Anbahnung der Erlebnisfähigkeit hierfür beginnt schon in den ersten Jahrgängen der Hilfsschule. Aber auch die anderen Werte zeigen ihre Anbahnung schon während der Schulzeit.

Andererseits liegen die Beschränkungen auf qualitativem Gebiet, insofern die Erlebnisfähigkeit sich nicht für alle Werte gleichmäßig und für denselben Wert nicht gleichmäßig bei den verschiedenen Kindern ausgliedert. Manche kommen nur zum gefühlsmäßigen Erleben, ohne daß sich das Erleben des Wertes selbst entwickelt. Bei so gut wie allen Kindern sind die theoretischen Werte nicht vorhanden. Aber auch auf den anderen Wertgebieten gibt es immer Werte, die einzelnen Geistesschwachen erlebbar sind. Das heißt: wenn wir vorher die grundsätzliche Möglichkeit des Auftretens der genannten Werte feststellten, so ist damit nicht gesagt, daß jeder Hilfsschüler für sie alle und für alle in gleichem Maße zugänglich sei. Wir meinen damit nicht, daß, entsprechend wie bei Normalen, so auch hier der Versuch gemacht werden müßte, die Hilfsschüler nach ihrer besonderen Empfänglichkeit für ein Wertgebiet verschiedenen Typen zuzuordnen. Abgesehen wieder von dem Ausfall des einen oder andern Wertgebietes würde es stets sozusagen defekte Typen geben. Immerhin ändern auch diese Einschränkungen das Bild nicht so sehr, daß beim durchschnittlichen Hilfsschüler die Erlebnisfähigkeit für die Werte der Gemeinschaft so gering sei, daß seine willentliche Einordnung in sie dadurch gefährdet würde.

Es bleibt in der Betrachtung des Werterlebens noch eine Lücke offen, die das Bild darum noch ungerundet erscheinen läßt. Wir werden erst den vollen Überblick gewinnen, wenn wir die Antriebsfähigkeit der Werte im Rahmen der Geistesschwäche besprechen. Dem sei im nächsten Abschnitt Raum gegeben.

2. Die Antriebsfähigkeit der Gefühle und der Wertungen für das Wollen der Hilfsschüler.

Bei der Beantwortung dieser Frage beziehen wir uns zunächst wieder auf die formale Seite der Gefühle. Wir haben oben festgestellt, daß die Antriebsfähigkeit der Gefühle bereits durch ihren formalen Charakter bedingt ist und daß der Ablauf des Wollensvorganges Beziehungen aufweist zum Ablauf und zu den Eigenschaften der Gefühle. Dabei konnten wir sagen, daß eine hohe Anregbarkeit der Gefühle, verbunden mit der Neigung zu schnellem Abklingen, in gleicher Weise auf das Wollen wirkt, daß sie also seine Anregbarkeit erhöht, aber auch seine Dauereigenschaften und Widerstandsfähigkeit herabmindert. Die Wirkungen eines tiefen, nachhaltigen Gefühls dagegen auf das Wollen zeigten sich hier in erhöhten Dauereigenschaften und großer Energie und Widerstandskraft des Wollens.

Mit Hilfe dieser Feststellungen und gestützt auf unsere Beobachtung behandeln wir jetzt die Antriebsfähigkeit der Gefühlsabläufe bei Hilfsschülern. Wir hatten auch bezüglich der formalen Seite derselben die zwei Typen unterschieden, von denen der eine sich durch abnorm gesteigerte, der andere durch enorm herabgesetzte Gefühlslebhaftigkeit auszeichnet. Beide weisen nur geringe Gefühlstiefe auf. Bei den klaren Formen dieser Typen ergibt das also eine recht unvorteilhafte Antriebslage. Wir sehen, daß es sich im ersten Fall zwar um viele, gehäufte Antriebe handelt, die aber über einen kurzen Impuls nicht hinausgelangen, infolgedessen eine nachhaltige Willensbeeinflussungsform nicht abgeben können. Manchmal ist die Antriebs (Willens-)fähigkeit so gering, daß eine Willensbeeinflussung kaum wahrzunehmen ist. In den Fällen geringer, verlangsamter Gefühlsabläufe entstehen ebenfalls nur wenig Willensimpulse.

Bei den ausgesprochenen Formen der beiden genannten Typen darf somit die Willensfähigkeit der Gefühle allgemein als gering bezeichnet werden, besonders was die Dauereigenschaften und die Widerstandsfähigkeit des Wollens betrifft. In den zwischen und außerhalb dieser liegenden Formen der leichteren Geistesschwäche ändert sich das Bild natürlich zugunsten einer größeren Antriebsfähigkeit. Mit der Zunahme der Gefühlstiefe (die aber doch gegenüber dem Normalkind mehr oder weniger begrenzt bleibt) erhöht sich auch die Nachhaltigkeit des Antriebs, und da die große Hast in der Abfolge der Gefühle fehlt, so mindert sich auch die Sprunghaftigkeit des Wollens und Handelns. Da die Annäherung der Gefühlslage an die Normallinie in Fällen leichten Schwachsinns zu breiten Übergängen führt, sehen wir solche auch in ihrer Willensfähigkeit. Die Streuung wird dadurch erheblich vergrößert, die Aussicht auf gute Antriebsfähigkeit der Gefühle aber auch vermehrt.

Von noch größerer Bedeutung als die Herausarbeitung dieser allgemeinen Grundsätze ist ihre Variation bezüglich der einzelnen Gruppen gefühlsmäßiger Vorgänge; denn die formale Seite der Gefühle hat eine direkte Beziehung nur zur formalen Seite des Wollens. Die einzelnen Gefühlsqualitäten aber stehen in direkter Beziehung zu den Inhalten und Zielen des Wollens. Daher ist von ihnen das Material des Wollens und Handelns abhängig. Durch die Willensfähigkeit der einzelnen Gefühlsklassen ist also auch das Wollen inhaltlich bestimmt.

Die Antriebsfähigkeit auch der einzelnen Gefühle hängt zwar zunächst von ihrer formalen Beschaffenheit ab. Die Intensität eines Gefühls bestimmt weitgehend die Stärke und Nachhaltigkeit des von ihm ausgehenden Antriebes. Das bedeutet also, daß es für das Wollen nicht gleichgültig ist, ob ein Gefühl zu hoher Intensität gelangt oder nicht. Gehen wir über den bloßen Stärkegrad hinaus, so kann man allgemein sagen, daß die Deutlichkeit, mit der eine Gefühlsgruppe auftritt, für die Willensfähigkeit derselben ausschlaggebend ist. Und zwar ist hier nicht nur an die Ausprägung im Einzelfall zu denken, sondern überhaupt an die mögliche Deutlichkeit, mit der das Gefühl bei Geistesschwachen auftreten kann. Die Einschränkungen, die wir im Bereich der einzelnen Gefühle bei Hilfsschülern machen mußten, weisen uns daher auf eine weitere Quelle für den Ausfall von Willensantrieben aus dem Bereich des Gefühlslebens hin.

Der Willensantrieb, wie er aus einem Gefühl entspringt, kann oft nicht direkt zur Entfaltung kommen, sondern wird meistens gehemmt durch andere psychische Abläufe, auch gefühlsmäßige. Infolgedessen ist von größter Bedeutung, daß wir diese Beziehungen beim Hilfsschüler untersuchen.

Die für das Handeln des Menschen besonders bedeutsamen Gefühle finden wir auf sittlichem Gebiete. Die altruistischen, sozialen und ethischen Gefühle und Werte bestimmen maßgeblich den sittlichen Wert des Wollens und Handelns. Ihnen gegenüber stehen die Ichgefühle und viele triebhafte Regungen. Die Beobachtung an Hilfsschülern erweist, daß gerade den triebhaften Regungen gegenüber die genannten Gefühle und Wertungen von geringer Antriebsstärke sind, daß sie sich zum letzten, effektiven Willensantrieb nicht durchzusetzen vermögen, daß vielmehr die triebhaften Regungen die weitaus größere Antriebsfähigkeit besitzen. Dasselbe gilt auch von den sinnlichen Werten gegenüber den höheren. Infolgedessen ist das Handeln des Hilfsschülers sehr oft statt von sittlich wertvollen Gefühlen und Werten von triebhaften Regungen und sinnlichen Gefühlen und Werten bestimmt, denen in vielen Fällen eine nur geringe hemmende Kraft gegenübersteht. (Über den Wert der intellektuellen Motive für diesen Zusammenhang haben wir bereits gehandelt.) Wir haben es hier mit einer der

bedeutungsvollsten Erscheinungen im Gefühls- und Willensleben der Geistesschwachen zu tun. Sie unterscheidet es mehr von dem vollsinniger Kinder als das Zurückbleiben einzelner Gefühle und Fähigkeiten hinter dem Maß der Normalentwicklung. Wir haben nur wenige Gefühle und Werte kennengelernt, die dem Geistesschwachen völlig verschlossen wären. Diejenigen, die ganz fehlen, z. B. die theoretischen Werte, haben auch im Willensleben des normalen Kindes noch keine hervorragende Bedeutung, da sie sich erst nach und nach entwickeln. Wesentlicher aber als der Ausfall innerhalb der einzelnen Gruppen ist der Ausfall der Antriebsfähigkeit. Denn er betrifft auch die Gefühle, die an sich vorhanden sind und nimmt oft wertvollen Gefühlen ihren Funktionswert innerhalb des Willenslebens zugunsten sinnlicher Qualitäten, wenn diese ihnen entgegenstehen.

Auch hier muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß in vielen Fällen leichter (und mittlerer) Geistesschwäche die Herabminderung der Antriebsfähigkeit gerade der altruistischen und sittlichen Regungen und Wertungen geringer ist. Hier wird dann die Willenslage auch erheblich besser. Damit erweist sich aber auch die Antriebsfähigkeit der positiven Gefühle und ergibt ein wesentliches Kennzeichen der Brauchbarkeit des Geistesschwachen.

IV. Das Ergebnis der Minderleistung und seine Beziehungen zum Wert- und Willensleben der Hilfsschüler.

Es erweist sich als notwendig, unter dieser Überschrift eine Gruppe von Erscheinungen im Bereich des Wert- und Willenslebens zusammenzufassen, die pädagogisch von großer Tragweite ist. Auf die Bedeutung des Erlebnisses der Minderleistung für den Unterricht der Hilfsschule ist in der Literatur bereits mehrfach hingewiesen worden. Solange die Aufgabe der Hilfsschule hauptsächlich in der Ausbildung des Restes verbliebener intellektueller Fähigkeiten gesehen wurde, wurden Konsequenzen hieraus nur in didaktischer Hinsicht gezogen. Horrix[29]) z. B. spricht nur davon, daß auf Grund des Zurückbleibens in der Schule bei den allermeisten Geistesschwachen eine Abneigung gegen das Rechnen entstanden sei. Um einen neuen Ansatz finden zu können, empfiehlt er seine bekannte Rechenmethode, die erreichen soll, daß das Kind das Bewußtsein zu rechnen erst gar nicht habe. Daß aus diesem Erlebnis auch andere Folgen entstehen, ist damals noch übersehen worden. Auf sie aber muß es uns hier ankommen.

---

[29]) Horrix, H., Anschaulicher Rechenunterricht in der Hilfsschule, 2. Aufl., Halle a. S. 1924.

Als erstes sehen wir aus dem Erlebnis der Minderleistung eine Veränderung des Wertlebens hervorgehen. Das geistesschwache Kind erlebt in der Volksschule tagtäglich, daß ihm das nicht möglich ist, was andere Kinder können. Es muß täglich erfahren, daß ihm die Arbeiten nicht gelingen, die die andern erledigen, daß ihm öfter Tadel und Mißerfolg zuteil wird als den Kameraden. Hinzu kommt das Unvermögen, die Umwelt, ihre Vorgänge und Dinge, richtig zu deuten oder zu verstehen. Damit wird die Stellung des Kindes in der Gemeinschaft verändert, da es in seinen Wertungen vom normalen Kinde noch weiter abweicht, als das ohnehin der Fall ist. Die Abweichungen selbst können verschiedener Art sein. In fast allen Fällen handelt es sich zunächst darum, daß die Entwicklung des Sinnes für bestimmte Werte mehr zurückbleibt, als dies der Gesamtentwicklung entsprechend nötig wäre. Es tritt eine starke Verzögerung der Empfänglichkeit für den Wert der Gemeinschaft ein, ebenso der Arbeit und manchmal aller höheren Werte. In Verbindung hierzu steht eine geringe Entwicklung sozialer und altruistischer Gefühle.

Es bleibt aber nicht immer bei der Entwicklungshemmung auf den genannten Gebieten, sondern darüber hinaus entsteht oft eine Wertfeindschaft. Sie richtet sich besonders gegen den Anderen und die Gemeinschaft. Auch manche Schultugenden werden nicht selten in ihr Gegenteil verkehrt. Diese Wertveränderungen äußern sich in Unverträglichkeit, Leistungs- und Gemeinschaftsabneigung. Es ergibt das Bild eines Kindes, das man mit dem Wort „Rüpel" oder „schwererziehbar" zu bezeichnen pflegt. Es wäre zwar falsch, alle Schwererziehbarkeit und Gemeinschaftsferne, sofern sie bei Hilfsschülern auftritt, auf das Erlebnis der Leistungsminderung zurückzuführen, jedoch stellt es immer eine wesentliche Quelle für derartige Erscheinungen dar.

Mit den Minderungserscheinungen im Bereich der altruistischen und sozialen Werte Hand in Hand geht oft eine Verstärkung der egoistischen Regungen und Wertungen. Sie stellen gleichsam einen Ausgleich dar, den das Kind sich angesichts der Tatsache bildet, daß die Gemeinschaft ihm mit mehr oder weniger Berechtigung verschlossen erscheint. Die Betonung der Ichwerte bedeutet dann nachträglich wieder eine Verstärkung dieses Sichzurückziehens aus der Gemeinschaft. Gelegentlich nimmt eine derartige Wertbildung Formen an, die stark gemeinschaftsverneinend sind.

Einer besonderen Beachtung bedürfen alle die Fälle von „Ersatzbildungen", die sich an verbliebene Fähigkeiten anlehnen. Hier ist vor allem an die oft gute oder doch relativ gute manuelle Befähigung zahlreicher Hilfsschüler zu denken. Sie erreicht in der Wertbildung des Geistesschwachen oft schon vor dem Einsetzen heilpädagogischer Behandlung als „Ersatzwert" eine große Be-

deutung und spielt auch im Leben des Hilfsschülers eine große Rolle. Es können gelegentlich auch andere Fähigkeiten in dieser Weise bevorzugt werden, so z. B. das Turnen, Malen, Zeichnen, in Einzelfällen sogar das Schreiben, doch ist dann an ihnen die manuelle Komponente das hervorspringende Merkmal.

Die Willensformen, die sich aus solchen Veränderungen des Wertlebens ergeben, sind ebenfalls verschieden. Unter den negativen Fällen liegen diejenigen relativ einfach, bei denen aus der Minderung der altruistischen und sozialen Werte lediglich ein Zurückweichen vor der Gemeinschaft entsteht. Dieses Zurückziehen bedeutet eine Herabsetzung der gesamten Wollensstärke bei dem Kinde, wie überhaupt die Antriebsstärke aller Regungen herabgesetzt wird und eine größere Impulsarmut in Erscheinung tritt. Relativ günstig liegt auch noch der Fall, in dem Kinder so auf die Gemeinschaft einzuwirken versuchen, daß im Gesamttun und im Spiel ihre Schwächen nicht bemerkt werden. Sie wählen sich gern Rollen, die sie zum „Aufpassen", zum „Helfen" oder auch zum „Zusehen" verpflichten, so daß die Anforderungen an sie gering sind, sie selbst aber doch mittun. Diese Beobachtung ist auch anderweitig gemacht bzw. bestätigt worden. Man kann solchen Kindern einen gewissen Wertsinn bezüglich der Gemeinschaft nicht bestreiten, da sie sich ja zur Gemeinschaft zu halten bemühen, wenn auch gleichsam in einer Larve. Darin liegt die Ansatzfähigkeit bei diesem „Typus".

Als willentlich ungünstig aber muß die Form bezeichnet werden, die durch eine große Verstärkung egoistischer Regungen gekennzeichnet ist. Denn durch diese wird auch das Wollen in stark egoistische Bahnen gelenkt. Dabei ist nicht nur daran zu denken, daß das Kind sein Wollen auf Erwerb und Besitz aller derjenigen kindlichen Dinge richtet, die einer größeren, z. B. der Klassengemeinschaft zur Verfügung stehen, sondern überhaupt, daß es versucht, seinem Ich eine größere Geltung zu verschaffen, als sie ihm bis dahin zugebilligt worden ist. Es tut dies nicht selten mit recht ungeeigneten Mitteln, so daß sozial Lagen entstehen, die das Kind für eine Gemeinschaft kaum tragbar machen. Die Inhalte des Wollens solcher Geistesschwacher liegen zuweilen rein im Negativen. Streitsucht, Unverträglichkeit, Quälen kleiner Kinder, Tierquälerei und Verstoß gegen fremdes Eigentum haben oft darin ihre Quelle. Zwar entstehen ähnliche Regungen auch auf Grund anderer, nicht in das Gebiet der Geistesschwäche gehörender Veränderungen des Wertlebens. Für uns sind sie insofern interessant, als sie auf dem Boden des Erlebnisses der Minderleistung gewachsen sind. Durch diese Grundlage heben sie sich von ähnlichen Erscheinungen ab.

Tritt im Werterleben die Verlagerung lediglich in der Weise auf, daß eine Hervorhebung der in der Richtung verbliebener

Fähigkeiten liegenden Werte erfolgt, so ist der Einfluß auf das Willensleben trotz der Vereinseitigung als gut zu bezeichnen. Das Wollen bleibt inhaltlich noch immer auf Dinge gerichtet, die sowohl pädagogisch als sozial wertvoll sind. Wir sehen solche Kinder, da ihnen die Möglichkeit zu praktischer Betätigung am meisten geblieben ist, immer wieder zur Arbeit tendieren. Sie sind immer zu Verrichtungen bereit, die ihrer Befähigung entsprechen, gleich ob sie persönlichen Vorteil darin erwarten können, oder ob solcher durchaus nicht vorhanden ist. Letzteres ist sogar mindestens so oft der Fall als das Gegenteil. Will man auch die Wurzel des Verhaltens egozentrisch mitbedingt ansehen (insofern der Schüler selbst Freude an der Tätigkeit hat), so wirkt es sich doch zu sozialem Verhalten aus und läßt sich immer mehr zu einem solchen erziehen. Dadurch wird der Geistesschwache zu einem brauchbaren Glied der Gemeinschaft, sofern diese nur geeignet ist, seinem Bestreben zur Betätigung entgegenzukommen, d. h. ihn zu beschäftigen und zu nutzen. Wenn auch diese Erscheinung im Gefühls- und Willensleben des Geistesschwachen nicht überall gleich deutlich hervortritt (es bestehen natürlich auch hier interindividuelle Unterschiede), so sind Ansätze dazu bei dem größten Teil der Hilfsschüler bei ihrem Eintritt in die Hilfsschule zu finden. Infolge der Herabminderung der Empfänglichkeit für die geistigen Werte und im Zusammenhang allerdings mit sinnlichen Werten tritt die Wertung der praktischen Betätigung bei fast allen Hilfsschülern in den Vordergrund und schafft dadurch eine größere Wollensbereitschaft für die Handarbeit, die bis zu jener ausgesprochenen Form führt, die oben dargestellt ist. Gerade im Bereich der Durchschnittsfälle der Hilfsschule ist diese Willensform sehr häufig. Das erhöht die Aussicht für die Erziehung sehr.

Durch die eben dargelegten Verhältnisse wird auch der formale Ablauf der Wollensvorgänge stark beeinflußt. Der nachhaltige Antrieb hat zur Folge, daß auf dieser Grundlage auch oft dauerfähige, energiereiche Willensformen entstehen, die eine durchaus brauchbare Widerstandsfähigkeit gegenüber hemmenden Momenten (triebhaften Regungen usw.) aufweisen und, wenn sie noch brauchbare intellektuelle Voraussetzungen finden, auch einer entwicklungsfähigen Umsicht und Fassungsbreite nicht entbehren. Das ist angesichts der großen Antriebskraft, die wir an den triebhaften Regungen hervorheben mußten, sehr bedeutsam.

V. Zusammenfassung.

Der Überblick über das Gefühls- und Willensleben des Geistesschwachen hat uns gezeigt, daß man bei dieser Kindergruppe Verarmung und Verflachung der Gefühle gegenüber denen des normal-

begabten Kindes feststellen kann. Obgleich die Zahl der grundsätzlich im Gebiet der leichten und mittleren Geistesschwäche noch möglichen Gefühlsqualitäten über Erwarten groß ist, tritt beim Einzelnen der Ausfall oft deutlicher zutage. Wir konnten zeigen, daß — schon auf Grund geringerer Ausgliederung — im allgemeinen die Beeinträchtigung des Gefühlslebens mit dem Maß der intellektuellen Schädigung wächst. Damit sind wir berechtigt, an der Überzeugung festzuhalten, daß auch das Gefühlsleben an der Konstituierung der Geistesschwäche wesentlich beteiligt ist. Die schwereren Schädigungen des Gefühlslebens traten uns im Bereich der deutlicheren Fälle des Schwachsinns entgegen.

Ferner zeigte sich, daß bei dem Ausfall zuerst die höheren Gefühle und diese in größerem Maße betroffen werden. Dasselbe gilt bezüglich der Empfänglichkeit für Werte. Sinnliche Gefühle und sinnliche Werte haben im gesamten seelischen Leben des Hilfsschülers eine große Bedeutung. Auch für eine Reihe von „ökonomischen" Werten ist die Empfänglichkeit ausreichend. Ferner konnten wir aber auch feststellen, daß bei einem großen Teil der Hilfsschüler diejenigen Gefühle in ausreichendem Maße entwicklungsfähig sind, die für eine Betätigung in der Gemeinschaft unerläßlich sind. Wo sich das Erleben des Wertes nicht erwarten läßt, sahen wir, daß als Ausgleich gefühlsmäßige Erregungsfähigkeit in Richtung auf den Wert gegeben sein kann.

Bei der Untersuchung der Antriebsfähigkeit gefühlsmäßiger Vorgänge auf den Willen zeigten sich die sinnlichen Gefühle und Wertungen den höheren oft überlegen. Beispiele aus Oberklassen ließen aber erkennen, daß damit nicht die volle Beherrschung des Willenslebens durch sinnliche Gefühle und triebhafte Regungen auf die Dauer gegeben ist, wenn dies für kleine Hilfsschüler auch gelegentlich der Fall sein kann.

Von besonderer Bedeutung erwies sich das Verhältnis des Hilfsschülers zur Leistung. Denn die Leistung ist der Wertmesser für die Stellung des Menschen in der Gemeinschaft. Neben schweren Störungen dieses Verhältnisses auf Grund des Erlebnisses der Minderleistung zeigt sich bei dem weitaus größeren Teil eine Wertverlagerung auf das Gebiet des verbliebenen Bestandes an Fähigkeiten, insbesondere praktischer Fähigkeiten. Wenn wir auch selbst hier bei deutlich erkennbarem Schwachsinn den Einbruch nicht übersehen konnten, so zeigt sich doch, daß infolge dieser Wertverlagerung von hier zahlreiche gute Willensantriebe ausgehen. Der Zögling sucht hier einen Ersatz für die Leistungsminderung auf anderen Gebieten. Er beweist damit, daß eine ausreichende Ansatzmöglichkeit für die Erziehung zur Gemeinschaft gegeben ist.

Mit diesen Feststellungen dürfen wir das Gebiet der für die Hilfsschule in Frage kommenden Geistesschwäche leichten und

mittleren Grades so weit umrissen sehen, daß die aus ihnen zu ziehenden Folgerungen eine der Wirklichkeit entsprechende Grundlage haben. Wir sehen davon ab, weitere Gruppierungen vorzunehmen, als wir sie im Vorigen angegeben haben. So sehr uns theoretisch eine genauere Einteilung der Mannigfaltigkeit interessieren könnte, müssen wir doch auf sie verzichten, um nicht der Konstruktion zu verfallen. In der Bindung an die beiden Gruppen der leichteren und schwereren Fälle, wie wir sie oben gewonnen haben, sowie in den typischen Ablaufsformen der gesamten seelischen Vorgänge und in den Variationen des Verhältnisses zur Leistung, ferner in den Grundsätzen der Antriebsfähigkeit der einzelnen Vorgänge liegen ausreichende vereinheitlichende Momente, um die Unübersehbarkeit der Erscheinungen zu beseitigen.

D. Die Aufgaben der Wollenserziehung bei Hilfsschülern.

I. Die allgemeine Erziehungsaufgabe.

Wenn diesem Versuch zur Darstellung der Aufgaben der Wollenserziehung in der Hilfsschule eine psychologische Abhandlung vorangestellt wurde, so ist das nicht in der Meinung geschehen, daß die Ableitung der Erziehungsziele auf Grund psychologischer Erwägungen durchgeführt werden müßte. Es liegt im Wesen der Psychologie, daß sie Ziele nicht aufstellen kann. Die Geschichte der Erziehung zeigt eindeutig, daß die Ziele der Erziehung nicht nur nicht von der Psychologie gestellt werden können, sondern daß solche auch nicht von der Pädagogik selbst gegeben worden sind. Sie entstammen vielmehr anderen Disziplinen. So haben Religion, Ethik, Ästhetik die Richtlinien für die Erziehung gegeben. Die großen Erzieher und Erziehungswissenschaftler (Fichte, Pestalozzi, Fröbel, Herbart) haben ihre Erziehungsziele nicht aus der Psychologie abgeleitet, soviel sie auch über das Wesen des Menschen nachgedacht haben.

Die großen Erziehungsaufgaben werden der Erziehung von außen her gestellt. Sie liegen in der Zukunft der jungen Generation beschlossen und bestehen in der Hinführung der Jugend zu ihnen und in der Fähigmachung zu ihrer Erfüllung. Diese Zukunft wird von den Erziehern der Jugend vorausgenommen. Die aus ihr erwachsende Aufgabe findet heute ihren umfassendsten Ausdruck in der Forderung der Formung des „deutschen Menschen" als dem Schöpfer, Träger und Beschirmer einer spezifisch deutschen Kultur. Sein Bild wird gezeichnet mit Hilfe der Geschichte des deutschen Volkes (einschließlich der Vorgeschichte) und der Rassenkunde. Hierbei handelt es sich zum Teil zwar auch um psychologische Erkenntnisse im weiteren Sinne des Wortes, das Ziel aber ist von der Politik gestellt, nicht von der „Psychologie".

Auch der Hilfsschule erwächst ihre allgemeine Erziehungsaufgabe aus dem gleichen Gebiet, nicht aus der Psychologie des Hilfsschulkindes. Wohl fällt ihre Arbeit insofern aus dem Rahmen des allgemeinen Bildungsgeschehens heraus, als sie keine Institution ist, die alle Kräfte des Volkes zusammenfassen kann. Während die Volksschule in ihrem ersten Teil die „Grundschule", also die Schule des Volkes im eigentlichen Sinne, in ihrem Oberbau immer noch die Vollschule für den weitaus größten Teil der Jugend darstellt, die

höhere Schule die Schule für die Auslese werden soll, steht die Hilfsschule von diesem Bildungswege abseits. Mehr denn je hat sie heute die Aufgabe, die Volksschule zu entlasten und den minderbegabten Volksteil in einem besonderen Verfahren dem Volkskörper wieder zuzuführen. Insofern aber steht sie im Rahmen des allgemeinen Bildungsgeschehens, als sie den vom Bildungsweg der Vollschule abgesetzten Zögling eben doch der Volksgemeinschaft einzugliedern hat. In dieser Aufgabe liegt für die Hilfsschule die Notwendigkeit begründet, in ihrer Zielsetzung an die großen Erziehungsaufgaben des Volkes sich anzulehnen. Dabei hat sie sich aber immer kritisch zu fragen, wie weit die Erreichung dieser Ziele für sie möglich erscheint. Diese Frage kann sie nur beantworten aus der genauen Überlegung, welche Fähigkeiten und Anlagen bei ihren Zöglingen vorhanden sind, also aus der psychologischen Überlegung im weiteren Sinne. Auf dieser Grundlage beantwortet der Heilerzieher die Frage nach der Möglichkeit der Schaffung eines Ausgleichs für fehlende oder nicht genügend entwicklungsfähige Anlagen und damit der Zuführung des Hilfsschülers zum Ganzen, sowohl allgemein als auch im Einzelfall. Zur Lösung dieser Aufgabe sind wir durch unsere hilfsschulpsychologische Untersuchung in der Lage. Aus der gleichen Erkenntnis, nämlich der psychologischen, leiten wir auch die in Richtung auf die Gesamtaufgabe liegenden Einzelaufgaben und die zu ihrer Lösung notwendigen Maßnahmen ab.

Eine Vorfrage ist bereits geklärt, die in diesem Zusammenhang entsteht, nämlich die, in welcher Form die Zuführung zum Ganzen möglich ist. Die Antwort ist gegeben in der Zielstellung der „Brauchbarmachung" des Hilfsschülers. Sie ist keinesfalls schon mit einer möglichst hohen Ausbildung des Intellekts, nicht in einem größtmöglichen Maß von Kenntnissen und Fähigkeiten gegeben, sondern hat unerläßliche charakterliche Voraussetzungen. Zu ihnen gehört auch die Ausbildung der Wollensseite, sowohl formal wie inhaltlich und, im Zusammenhang mit dem Wollen, die Ausbildung des Gefühlslebens. In der Schaffung dieser Voraussetzungen für die Brauchbarkeit des Hilfsschülers ist die Erziehungsaufgabe der Hilfsschule gegeben. Der Begriff „Brauchbarkeit" darf auch nicht lediglich wirtschaftlich gefaßt werden. Er meint hier die Gemeinschaftsfähigkeit überhaupt.

II. Die Erziehbarkeit des Wollens.

Die Lehre von der Unveränderlichkeit der Erbanlagen scheint, wie aller Erziehung, so auch der des Wollens entgegenzustehen. Aus der extremen Auslegung dieser Lehre würde tatsächlich die Sinnlosigkeit aller Erziehungsversuche hervorgehen. So viel trifft zu,

daß in der Lehre von der Vererbung eine Beschränkung der Erziehung gegeben ist. Sie liegt in der Gebundenheit aller Erziehung an die vorhandenen Anlagen und an das mit ihnen gegebene Maß der Entwicklungsfähigkeit. Das bedeutet, daß der Erzieher über das Maß der Anlage nicht hinausgehen kann. Er erzeugt nichts, was in der Anlage nicht schon vorgegeben ist.

Damit ist aber keineswegs die Erziehung überflüssig geworden. Jede Anlage stellt etwas Potentiales dar, das sich im Laufe der Gesamtentwicklung erst ausgliedern muß. In dem Entwicklungsprozeß sind die Möglichkeiten der Erziehung gegeben. Zwar kann sie auch diesen nicht beliebig variieren, beschleunigen oder verzögern. Die Erfahrung zeigt uns jedoch, daß die Erziehung durchaus nicht allen Einflusses auf die Entwicklung bar ist. Solange man allerdings nur die formale Seite der Entwicklung betrachtet, ist die Beschränkung der Erziehung noch deutlicher. Im Rahmen dieser rein formalen Bildung kommt in erster Linie die Organisation und Intensivierung der „Übung" (im weitesten Sinne des Wortes) in Frage. Eine Vermehrung der Fähigkeiten tritt aber dabei nicht ein. Es bleibt bei der Weckung derselben. Das ist besonders deutlich bei der willentlichen Anlage.

Man darf nun aber diese Möglichkeit in ihrer Bedeutung und Auswirkung nicht unterschätzen. Kann die Erziehung aus einem ausgesprochen widerstandsunfähigen Wollen kein allen Anforderungen entsprechendes machen, so besteht doch ein recht großer Unterschied zwischen der Erfolgfähigkeit eines gut erzogenen Wollens und der eines mangelhaft erzogenen. Ferner ist zu beachten, daß auch willentliche Anlagen verkümmern können. Ebenso können andere unterdrückt und ausgeglichen werden. Auch die Richtung einer Anlage ist zu beachten.

Damit berühren wir aber schon die andere Seite der Anlage: ihre Richtung auf den Inhalt. Die Entfaltung der Anlagen ist nicht denkbar ohne die stetige Beziehung zu Inhalten. Der junge Mensch entwickelt nicht nur seine Fähigkeiten, sondern er lebt sich hinein in die verschiedensten Gebiete der Kultur, die ihm zunächst und vornehmlich in derjenigen seines Volkes und seiner Heimat entgegentritt. Seine Entwicklung kann ihre optimale Höhe nur in Verbindung mit dieser erreichen. Die Erziehung wird damit zu einer Funktion der Kultur und der Gemeinschaft als ihrem Träger.

Für unseren besonderen Fall der Wollenserziehung trifft das in besonderer Deutlichkeit zu, auch in bezug auf die Hilfsschule. Es erweist sich als unzulänglich, daß man die Wollenserziehung auf das Formale beschränkt. Die alte Willenspädagogik hatte sich besonders auf diese Seite der Erziehung verlegt. Solange man das Wesen des Wollens selbst in seiner „Stärke" erblickte, mußte man die Aufgabe der Wollenserziehung in der Steigerung dieses seines vermeintlichen Wesens erblicken. Das ergab das Ideal des willens-

starken Menschen, der den „Willen“ zu einer starken Macht entfaltet gleichsam bereit liegen hatte, um sich zu dem Zeitpunkt, an dem er genutzt werden sollte, seiner zu bedienen. Diese Ansicht ist irrig. Auch die formalen Eigenschaften des Wollens können nur zur Auswirkung kommen, wenn geeignete Inhalte zugrunde liegen. Nicht jeder Inhalt regt das Wollen in gleichem Maße an. Kinder sowohl als Erwachsene zeigen immer wieder, daß sie für die verschiedenen Ziele ganz verschiedene Willensleistungen aufbringen.

So werden wir auch vom Formalen aus immer wieder auf die Inhalte des Wollens hingewiesen. Die formalen Eigenschaften des Wollens sind von ihnen abhängig. Auch unsere pädagogischen Ableitungen können sich daher keinesfalls auf die formale Seite beschränken. Die Erziehung dieser bildet nur einen Teil der Wollenserziehung und steht in enger Beziehung zur Bildung der Wollensinhalte. Wir haben daher auch im Folgenden die formale Seite neben der der Inhalte zu behandeln und auf die Abhängigkeit der erstgenannten von der anderen Bedacht zu nehmen. Die Trennung beider kann darum auch nur für die Behandlung vorgenommen werden, nicht in der Praxis. Infolge der Zuständigkeit außerwillentlicher Abläufe für die Schaffung der Wollensziele (-inhalte) sind auch die Aufgaben darzustellen, die auf diesen Gebieten im Interesse der Wollensinhalte entstehen. Unsere Antwort auf die Frage nach der Erziehbarkeit des Wollens können wir also dahingehend formulieren, daß wir das Wollen sowohl formal als auch seinen Inhalten nach als dem erziehenden Einfluß zugänglich ansehen, daß aber der Seite der Wollensinhalte hierbei der Vorrang gebührt angesichts der Abhängigkeit der formalen Eigenschaften von den Zielen.

III. Die Aufgaben der Erziehung der formalen Wollensseiten.

Die im vorhergehenden Abschnitt dargelegte Beschränkung der formalen Wollenserziehung gibt uns gleichzeitig die Breite an, innerhalb derer die Erziehungsarbeit auf diesem Gebiet zu vollziehen ist: die Anlage mit der ihr gegebenen Entfaltungsmöglichkeit. Die Versuche zur Förderung der formalen Wollenseigenschaften sind in ihrer Beschränkung sowohl als in ihrem Ausmaß durch die Stärke der Anlage bestimmt, in ihrem Tempo und der Auswahl der Mittel durch das Tempo der Entwicklung. An diese Grundsätze sind wir auch im Bereich der Erziehungsbemühungen der Hilfsschule gebunden. Ihre besonderen Aufgaben erwachsen aus der besonderen Form und dem besonderen Ausmaß der Wollenseigenschaften des Hilfsschülers.

In diesem Zusammenhang haben wir die typischen Formen zu betrachten, die uns bei der Untersuchung des Wollenslebens des Hilfsschülers entgegengetreten sind. Beide Typen stellen uns vor die Aufgabe, die Forderungen, die sich aus ihren Eigenschaften ergeben, darzustellen. Wir behandeln sie einzeln und sprechen zuerst von den Aufgaben, die uns durch den lebhaften Geistesschwachen gestellt werden. Die allgemeinen Grundsätze, die wir dieser Überlegung haben vorausgehen lassen, besagen schon, daß uns niemals die Aufgabe werden kann, die übergroße Wollensanregbarkeit, die sich insbesondere auf Grund sinnlicher Eindrücke ergibt, ganz zu beseitigen. Dies liegt nicht im Bereich des psychologisch wie erziehlich Möglichen. Ferner hat infolge des Zusammenhangs der verschiedenen Wollensseiten unter sich wie auch der Parallelität des Ablaufs der Wollensvorgänge mit dem der Gefühlsvorgänge jeder Versuch einer nachhaltigen Beeinflussung der einen Seite die andere mit zu berücksichtigen. Das ergibt die Notwendigkeit, auf den ganzen Apparat der emotionalvolitionalen Abläufe zu blicken.

Da der Fehler dieses Typs von Geistesschwachen darin besteht, daß seine große Wollensanregbarkeit im umgekehrten Verhältnis zu den übrigen Seiten des Wollensvorganges steht, insbesondere den Dauer- und den Widerstandseigenschaften, so ergibt sich für ihn der Nachteil, daß er den Erfordernissen des Lebens nicht die genügende Konstanz des Wollens entgegenbringt. Er wird immer wieder von neuen „Zielen" angeregt, und es ergibt sich dadurch keine ausreichende Leistungsfähigkeit. Die Aufgabe der Erziehung, die sich hieraus ableitet, ist die Beeinflussung der Wollensanregbarkeit in dem Sinne, daß sich ein erträgliches Maß von Willensleichtigkeit herausschält. Das bedeutet die Minderung der Sprunghaftigkeit. Es muß der Versuch gemacht werden, den zu lebhaften Geistesschwachen an die einmal erfaßten Willensziele zu binden. Daß dies nicht immer einfach durch den Befehl des Erziehers geschehen kann, läßt sich aus den Darlegungen über das Zustandekommen dieser Willensform leicht erklären. (Daß das Gebot aber ganz ohne Einfluß sei, darf ebensowenig behauptet werden).

Als verantwortlich für die übergroße Lebhaftigkeit und die ihr entsprechenden geringen Dauereigenschaften des Wollens erkannten wir die geringe Dauer und Nachhaltigkeit der sinnlichen Eindrücke und der Vorstellungen, sowie der Gefühlsvorgänge und endlich die Wechselbeziehung aller dieser Abläufe zur Ablaufsform des Wollens. Setzen schon die beiden ersten Momente der Erziehung des Wollens große Schwierigkeiten entgegen, so darf wohl in dem letztgenannten die Hauptschwierigkeit erblickt werden, weil das Wollen, das erzogen werden soll, für den Ablauf der anderen Vorgänge mit ausschlaggebend ist. Man kann daher nicht einfach folgern, daß mit der Besserung der sinnlichen und emotionalen Voraussetzungen des Wollens die Erziehungsarbeit zu beginnen sei, um dann einer

Besserung der Wollensleistung gewiß zu sein. Denn gerade auf diesen Gebieten zeigt sich ja die Qualität des Wollens. Der Ablauf dieser Vorgänge ist durch das Wollen mitbestimmt.

Trotzdem stellen die außerwillentlichen Vorgänge zunächst die einzige Möglichkeit dar, die Vertreter des lebhaften Typs der Geistesschwachen in ihrem Wollen an eine Handlung oder einen Vorgang zu binden und zu verhindern, daß sie gleich nach kaum gezeigter Hinwendung wieder zu etwas anderem abspringen. Der Weg hierzu geht über den sinnlichen Eindruck. Es gibt auch für den hier zur Behandlung stehenden Fall der Geistesschwäche Unterschiede in der Stärke, mit der die verschiedenen Eindrücke den Zögling erfassen. Dem stärkeren wendet sich der Zögling zu. Die Psychologie sprach in diesem Zusammenhang von der passiven „Aufmerksamkeit". Für die Wollenserziehung ist es zunächst unerläßlich, dem Zögling solche Eindrücke zu verschaffen, die ihn besonders stark fesseln. In erster Linie werden hier Dinge in Frage kommen, die dem Betätigungsdrang der Kinder begegnen, ihnen also Gelegenheit zu Bewegung und Spiel geben. Die andere Gruppe besteht in deutlichen, starken sinnlichen Eindrücken, die der Welt des Kindes entnommen sind und von hier aus eine gefühlsmäßige Unterbauung erfahren. Die Aufgabe, die wir damit gekennzeichnet haben, ist also die der passiven Bindung des kindlichen Wollens an bestimmte Vorgänge. Passiv nennen wir sie deshalb, weil sie durch den von außen kommenden Eindruck entsteht, nicht weil das Kind sich hierbei etwa ganz passiv verhält.

Wenn für diese Bindung des Wollens die starke Anziehungskraft der bindenden Eindrücke hervorgehoben wird, so bedeutet das nicht, daß diese Eindrücke nun auch in großer Fülle beschafft werden müßten. Das würde verwirren und den Zögling wieder ablenken. Die Einengung des Bewußtseins auch von außen her mangels anderer starker „Ziele" muß den Anfang bilden in der Festigung des labilen Wollens.

Es darf nun aber nicht übersehen werden, daß noch Wesentliches am Wollen fehlt, wenn es nur durch starke Eindrücke passiv gebunden werden kann. Unser Ziel ist der „freie" Willensentschluß, bei dem, wie wir gesehen haben, das Wollen oft im Gegensatz zum Zuge der Eindrücke und sinnlichen Regungen als Hemmungsenergie wirken muß. Wir sind zwar zu der Erwartung berechtigt, daß auch die passive Bindung zur Anbahnung der Festigung des Wollens und zur Besserung seiner Dauereigenschaften beiträgt; das macht aber die zweite Aufgabe nicht hinfällig, auch die andere Seite des Wollens so früh als möglich zu entwickeln: die Widerstandsfähigkeit. Die Schulordnung, die Schulkameradschaft und der Erzieher stellen ja auch in der Tat schon von Anbeginn der Schulzeit an mehr oder minder große Anforderungen an diese Seite des Wollens beim Hilfsschüler.

Da wir Beziehungen aufgewiesen haben zwischen der hier zur Besprechung stehenden Willensform und dem Grad der allgemeinen Minderungserscheinungen, so können wir (in Übereinstimmung mit der Erfahrung) folgern, daß die passive Bindung um so früher einsetzen kann, je geringer der Grad der Geistesschwäche ist. Da nun die Hilfsschule den ausgesprochenen Fall des Erethikers infolge seiner Zugehörigkeit zum Bereich der schwereren Schwachsinnsfälle nicht haben sollte, ihn in der Praxis auch relativ selten hat, so geht schon daraus hervor, daß in ihrem Erziehungsbetriebe nicht allein die passive Wollensbildung als Aufgabe erkannt werden muß, sondern daß von vornherein die aktive Willenstätigkeit eine wesentliche Aufgabe der Wollenserziehung darstellt. Das heißt also, daß sowohl das Verharren bei einmal begonnener Tätigkeit wie auch der Widerstand gegen andere Wollensziele (vom Beginn der Handlung an wie auch in ihrem Verlauf) in das Erziehungsziel aller Klassen aufzunehmen ist.

In der Theorie ist auf die letztgenannte Wollensseite nicht immer genügend achtgegeben. Die Erörterung hat oft die Förderung der passiven Wollensbildung einseitig in den Vordergrund gestellt. Mag dies eine Reaktion gewesen sein auf die übertrieben festen Formen überlieferter Unterrichtsweisen, so führt doch ihre einseitige Bevorzugung zu völligem Individualismus. Diese Gefahr ist in der Auslegung des Schlagwortes von der „Individualisierung" des Unterrichts gerade in der Hilfsschulpädagogik deutlich in die Erscheinung getreten. In der Praxis dagegen ist auch die aktive Wollensübung im oben dargestellten Sinne im allgemeinen zur Geltung gekommen. Ohne sie ist eine Erziehung im Klassenverbande gar nicht möglich. Die Einordnung in die Klassengemeinschaft stellt von Anfang an Anforderungen auch an diese Wollensseite. Jede über eine im Unterricht übliche Dauer sich erstreckende Tätigkeit macht den Kindern Beherrschung triebhafter Regungen und Widerstand gegen lockende Eindrücke zur Aufgabe. In dieser Hinsicht haben sich Theorie und Praxis durchaus nicht immer entsprochen.

Der Erziehungsplan der Hilfsschule kann keine beider Unterrichtsaufgaben außer Acht lassen. Die dauernde Ineinanderfügung beider Erziehungsweisen wird geboten einmal durch die Erfordernisse einer gemeinschaftlichen Erziehung der Klassengruppe, zum andern durch die in jeder Klasse vorhandene Streuung in der willentlichen Begabung. Nur durch Maßhalten in der Beanspruchung der Widerstandsfähigkeit des Wollens und durch Vermittlung zugkräftiger Anreize kann ein Ineinandergreifen passiver und aktiver Wollensbindung und damit ein Übergehen von unbewußter zu bewußter Motivierung des Handelns erreicht werden.

Der zweite Typus der Ablaufsform des Wollensvorganges ist

uns als der torpide bekannt[1]). Er stellte sich uns dar in seinem geringen Grad der Willensleichtigkeit, aber auch in einem ebenso geringen Grad der Ausdauer und der Widerstandsfähigkeit gegen das schnelle Erlahmen seiner Energie. Es liegt auf der Hand, daß auch bei dieser Willensform starke äußere Eindrücke, ja eventuell geradezu „Bedrohungen" des Ichs erforderlich sind, um Willensimpulse zu schaffen und das Wollen auszulösen. Die anergetische Willensform ist nur auf diesem Wege einer erziehlichen Beeinflussung zugänglich. Andernfalls erweisen sich die von außen kommenden Anregungen von so geringer Nachhaltigkeit, daß eine ausreichende Wollensbelebung nicht eintritt. Es ist dabei zunächst überraschend, daß in vielen Fällen der bestimmt gegebene Befehl des Erziehers einen sehr wirksamen Impuls für das Wollen dieser Geistesschwachen darstellt. Zum Teil hängt das wohl damit zusammen, daß sich der Befehl an den Zögling direkt wendet und dadurch eine Auswahl aus den verschiedenen Eindrücken getroffen ist, außerdem gefühlsmäßige Erregungen eintreten, die dann zum Wollensantrieb werden. Die dumpfe, unklare Bewußtseinslage des Torpiden bringt es mit sich, daß besonders die Dissoziation der undeutlich verbleibenden Sinneseindrücke und Gefühle recht schwierig ist. Daher muß hier vom Erzieher schon eine Ausgliederung der gewollten Anregungen getroffen werden. Sie geschieht durch das Hervorheben eines „Anschauungs"-Komplexes infolge seiner Deutlichkeit, z. a. aber auch durch die direkte Hinwendung an den Einzelnen, eventuell in der Form des Befehls und der Aufforderung.

Beide Aufgaben, die Bindung des überlebhaften Wollens und die Förderung der anergetischen Willensform zum Zwecke der Erhöhung der Dauer- und Widerstandsfähigkeit, erfahren also insofern eine Vereinfachung, als die Herausarbeitung der Dauerfähigkeit gleichzeitig eine Beeinflussung der Anregungsform (Leichtigkeit) bedeutet. Gerade die bei der steigenden Dauerfähigkeit entstehenden einfachen Gefühle wecken Bestrebungen zum Verharren und bilden so ein Gegengewicht gegen die zu große Ablenkbarkeit und Leichtigkeit als auch gegen die schnelle Erlahmung. Das erhöht die Möglichkeit, beide Wollensformen gemeinsam zu bilden unter Verwendung der gleichen Erziehungsmittel, und zwar um so mehr, je weniger ausgesprochen die Vertreter der beiden Typen sind. Wenn auch, wie schon oben zu ersehen war, die Einzelbeschäftigung und Einzelarbeit einen wesentlichen Bestandteil dieser Erziehungsarbeit ausmacht, so führt diese Notwendigkeit doch keineswegs zu der Forderung des Einzelunterrichts als Prinzip der Wollenserziehung. Die Erziehung beider Willensformen läßt sich

[1]) Wir gehen auch hier von den ausgeprägten Fällen dieses Typus aus und weisen auf die bezüglich des Erethikers in der Hilfsschule (S. 91) gegebene Einschränkung hin, die sinngemäß auch hier zutrifft.

in der dargestellten Weise im Verband durchführen. Allerdings sind an den auf diese Aufgabe auszurichtenden Unterricht weitere, noch zu erörternde Anforderungen zu stellen [2]).

Die Beschränkung der Wollenserziehung allgemein auf das in der Anlage gegebene Ausmaß macht den Hinweis notwendig, daß es nicht Aufgabe der Hilfsschule sein kann, aus abnormen Wollensformen normale zu machen. Der Abstand vom Normalen bleibt bestehen. Wohl ist die Annäherung an die „Normallinie" recht verschieden groß. Dadurch wird auch die Erziehungsfähigkeit des Wollens im Einzelfall immer wieder variiert. Die allgemeine Aufgabe der Wollenserziehung aber bleibt die gleiche: die optimale Ausbildung der einzelnen Wollensseiten. Die sich hieraus ergebenden speziellen Aufgaben für die einzelnen Seiten und Formen haben wir dargestellt. Über die Mittel zu ihrer Durchführung kann hier noch nicht gehandelt werden. Mit der fortschreitenden Besserung der genannten Seiten des Wollensvorganges geht infolge der engen Verflochtenheit der einzelnen Eigenschaften die Beeinflussung der Fassungsbreite und der Spannungsfähigkeit Hand in Hand. Die Erziehung der übrigen Seiten ist Voraussetzung für sie. Namentlich die Form der Anregbarkeit erweist hier deutlich ihren Einfluß. Da wir aber darüber hinaus die Abhängigkeit der Fassungsbreite und der Spannungsfähigkeit von verschiedenen anderen Fähigkeiten des seelischen Lebens hervorgehoben haben, können wir auf ihre Erziehung erst im Zusammenhang der auf diesen Gebieten vorhandenen Erziehungsaufgaben zurückkommen. Da ferner auf den engen Zusammenhang zwischen der Willensform und den Wollensinhalten hingewiesen ist, so ergibt sich gerade für die weiterführende Erziehung der formalen Eigenschaften die Notwendigkeit, die inhaltliche Seite zu beachten. Die verschieden große Willensfähigkeit z. B. einzelner Gefühlsregungen bedingt eine verschieden hohe Wollensanregbarkeit und -Dauerfähigkeit. Die Pflege der Gebiete, die dem Wollen die Ziele geben, ist daher auch für die formale Seite des Willensvorgangs unumgänglich. Es kann außerdem auch nicht Aufgabe der Erziehung sein, die formalen Fähigkeiten für alle Ziele gleichmäßig, also unabhängig von der Art der Ziele zu schulen, sondern ihre Erregbarkeit soll an solche Inhalte gebunden werden, die uns wertvoll erscheinen. Es bleibt also nicht bei der psychologischen Tatsache der Abhängigkeit der formalen Eigenschaften von den Inhalten (vgl. S. 88), sondern die Beschränkung des Formalen auf bestimmte Inhalte wird zur pädagogischen Forderung. Die überragende Bedeutung, die die Wollensziele damit gewinnen, veranlassen uns, ihnen unsere besondere Beachtung zuzuwenden.

---

[2]) Vgl. S. 125 ff.

IV. Die Aufgaben auf den außerwillentlichen Gebieten des seelischen Lebens im Zusammenhang der Wollenserziehung.

Die Erarbeitung der Erziehungsaufgaben auf den außerwillentlichen Gebieten liegt jedoch nicht allein im Interesse der formalen Wollenserziehung. In mindestens ebendem Maße erfordert die inhaltliche Seite um ihrer selbst willen weitgehende Beachtung des Erziehers. Die Tatsache, daß Erwachsene wie Jugendliche oft Wollensziele haben, deren Verwirklichung nicht erstrebenswert erscheint, stellt uns vor eine der bedeutsamsten Aufgaben der Wollenserziehung überhaupt. Es handelt sich um die Aufgabe der Wollenseinstellung auf bestimmte, von der Erziehergeneration gewollte und als wertvoll erkannte Ziele. In Richtung auf diese Ziele sollen sich die formalen Wollenseigenschaften der jüngeren Generation zu ihrer höchsten Form entwickeln. Das bedeutet eine Vereinigung der Aufgaben formaler und materialer Wollensbildung: die Entfaltung der formalen Seiten an wertvollen Zielen.

Psychologisch — im Sinne unserer obigen Ausführungen — ist diese Aufgabe der Erzielung der Wollenseinstellung gleichbedeutend mit der Entwicklung der Willensfähigkeit (Antriebsfähigkeit) der Inhalte. So wird es zur Aufgabe der Wollenserziehung, für die entsprechenden Inhalte eine gute Antriebslage zu schaffen. Da die Inhalte aus den außerwillentlichen Gebieten stammen, entfallen eine ganze Reihe der notwendigen Erziehungsaufgaben eben auf diese Gebiete, in das Bereich des intellektuellen und des Gefühlslebens wie der Wertungen. Bedenken wir nun, daß wir auf diesen Gebieten bei minderbegabten Kindern vom Normalen abweichende Verhältnisse aufgewiesen haben, so ist damit der Weg unserer Überlegungen gekennzeichnet. Die große Aufgabe ist uns vom kulturellen und politischen Leben des Volkes her gestellt, in das der Zögling eintreten soll. Die psychologische Erörterung zeigt uns die geistige Verfassung des Zöglings. Wir haben festzustellen, was die Hilfsschule zu tun hat, um der gestellten Forderung so weit gerecht zu werden, als ihr ihrer Lage nach möglich ist.

a) Die Pflege der Bildung denkmäßiger Motive.

Die Tatsache, daß das Wollen einer Begründung durch intellektuelle Vorgänge nicht entbehren kann, bleibt auch für die Hilfsschulerziehung bestehen. Das ist keineswegs intellektualistisch zu verstehen, wie sowohl aus den psychologischen Erörterungen hervorgeht als auch in den nachfolgenden Ableitungen zu erkennen sein wird. Auch der Hilfsschüler bedarf für seine Wollensentscheidung der Motivierung aus den Denkvorgängen i. w. S. So wertvoll uns die

emotionale Begründung des Wollens erscheint, so können wir nicht die Urteilsfähigkeit für belanglos halten. Die Aufgabe der intellektuellen Erziehung im Interesse des Wollens läßt sich als die der Motivbildung formulieren. Sie ist das Ziel aller intellektuellen Erziehung, die damit in der Wollenserziehung verankert wird.

Unter Hinweis auf frühere Erörterungen kann gesagt werden, daß die intellektuelle Erziehung zur Erfüllung dieser Aufgabe auf alle Funktionen und Fähigkeiten ihres Bereichs Rücksicht zu nehmen hat. Nun haben wir aber gesehen, daß bei Geistesschwachen Ausfälle auf allen diesen Gebieten vorhanden sein können und — je nach dem Grad der Geistesschwäche — auch vorhanden sind. Schon die Voraussetzungen, die für die Motivbildung aus der Beschaffenheit der einfachen geistigen Fähigkeiten zu erwarten sind (des Wahrnehmens, des Vorstellens, der Phantasiebegabung usw.), sind bei Hilfsschülern daher oft unvollständig. Wir haben es von Anfang an mit einer unzureichenden Begründung der Motivbildung zu tun. Das leuchtet noch mehr ein, wenn wir auch die Beeinträchtigungen der Urteilsfähigkeit und der Begriffsbildung (die leichterer Fälle eingeschlossen) in Betracht ziehen.

Die Unerläßlichkeit dieser intellektuellen Voraussetzungen für das Wollen bringt uns zwingend die Aufgabe, die intellektuellen Fähigkeiten des Geistesschwachen soweit auszubilden, als es seine Anlagen nur irgendwie zulassen. Diese Forderung bezieht sich sowohl auf die formale Ausbildung des intellektuellen Lebens des Hilfsschülers als auch auf die inhaltliche. Die oben genannten Grundfähigkeiten stehen nun scheinbar in keinem sehr engen Verhältnis zum Wollen. Doch sind auch von ihnen die Wollensziele mit abhängig. Natürlich wird mit diesem Hinweis die Bedeutung der anderen Fähigkeiten, wie z. B. des Urteilens, nicht gemindert. Gerade in ihrem Dienste stehen ja die einfacheren Vorgänge.

Die hier abgeleitete allgemeine Aufgabe der Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten bedarf nun noch ihrer Spezialisierung. Insbesondere muß sie den typischen Erscheinungsformen des Hilfsschülers angepaßt werden. Da wir die Einteilung der Geistesschwachen nach dem Grad der Minderungserscheinungen durchgeführt haben, bedeutet dies eine Differenzierung der Ausbildung für die beiden Gruppen der leichteren und der mittleren Fälle. Die Besonderheit der Aufgabe ist hier von dem besonderen Maß der verbliebenen Fähigkeiten abhängig. Da wir das typenbildende Moment, von dessen Beschaffenheit aus wir die anderer Eigenschaften beurteilen dürfen, in der Denkfähigkeit erblickt haben (vgl. S. 53), so gelangt diese in unserer pädagogischen Überlegung zu besonderer Bedeutung.

Die Erwartung, eine relativ gute urteilsmäßige Begründung des Willensentschlusses zu erreichen, dürfen wir zunächst bei den Grenz- und den leichteren Fällen der Geistesschwäche haben. Hier

vor allem erwächst uns daher die Aufgabe, nach einer gründlichen Schulung der die Urteilsbildung vorbereitenden Funktionen (Aufnahmeapparat) diese selbst einer gründlichen Ausbildung zu unterziehen. Wo wir die Erwartung auf einigen Erfolg haben dürfen, darf dies nicht unterlassen werden etwa aus dem Gedanken heraus, daß das abweichende Schulziel der Hilfsschule alle Aufgaben ausschließe, die auch für die Vollschule bestehen. Es wird dies um so dringlicher werden, je mehr „Grenzfälle" im Interesse der Vollschule aus dem normalen Bildungsgang ausgeschlossen werden.

Im Bereich des Übergangs von der leichteren zur mittleren Geistesschwäche, sowie bei der letztgenannten überhaupt, wird noch größere Arbeit auf dem Gebiet der Aufnahmefähigkeit zu leisten sein. Hier ist dann besonders der Tatsache zu gedenken, daß in den Fällen, in denen das eigentliche Urteilsvermögen und die Fähigkeit des Schließens wenig entwicklungsfähig sind, die von uns hervorgehobene anschauliche Vorform entwickelt werden muß, durch die dann ein für die einfachen Verhältnisse des Hilfsschülers brauchbarer Ersatz geschaffen wird[3]). Die Förderung dieser Ersatzbildungen für die Ausfälle auf dem Gebiet des Denkens wird somit zu einer großen Aufgabe für den Hilfsschulunterricht im Dienste der Wollensbildung. Der Erfolg der Bemühungen um die Erfüllung dieser Aufgabe ist wesentlich davon abhängig, daß die Schulung sich nicht einseitig auf dem Wege der Rezeptivität des Schülers vollzieht, sondern daß seiner Aktivität ebenso große Möglichkeiten zur Entfaltung geboten werden. In vielen Fällen bedeutet dies die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit in jeder Form. Sie hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Entwicklung der genannten Fähigkeiten wie des Wollens direkt.

Zu den Ersatzbildungen im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten können wir auch die praktische Begabung des Hilfsschülers zählen, nämlich insofern manche Leistung, deren der Schüler auf dem Wege der theoretischen Überlegung nicht fähig ist, ihm in den anschaulichen Verhältnissen des praktischen Tuns durchaus gelingt. Das gilt sowohl für einzelne Fähigkeiten auf allen Gebieten der Schularbeit als auch für allgemeine Einsichten, wie z. B. des Verhältnisses von Ursache und Wirkung, sowie für die Erarbeitung allgemeiner Vorstellungen. Die Lösung der allgemeinen Aufgaben der intellektuellen Vorbereitung der Wollensmotivierung kann also durch die Entwicklung der praktischen Begabung der Hilfsschüler sehr erleichtert und zu einem Teil mit durchgeführt werden. Für die Handarbeit bedeutet das, daß sie nicht nur um der Ausbildung der Einzelfähigkeit willen ihre Berechtigung hat — wie sie man-

[3]) Die an sich schon ältere Frage der „Surrogate" stellen und beantworten wir hier erneut, um ihre Bedeutung für die gegenwärtige Hilfsschulerziehung zu entscheiden.

chenorts noch immer angesehen wird — sondern daß sie auch mittelbar ihre Verankerung findet in der Wollenserziehung und der Charakterbildung [4]).

Eine besondere Aufgabe im Rahmen der Wollenserziehung erwächst der intellektuellen Ausbildung aus dem Zusammenhang dieser Vorgänge mit der Entwicklung des Werterlebens. Gerade das Erleben des Wertes der großen sozialen Gebilde — Gemeinschaft, Volk, Vaterland — kann, wie wir oben sahen, durch eine ganz eigene Art von Vorstellungen erleichtert werden, an deren Zustandekommen Denkvorgänge beteiligt sind [5]). Diese Vorstellungen erfordern intentionale Akte, deren Entwicklung in möglichst breitem Rahmen der Hilfsschule versucht werden muß. Auch hier wird, in Anbetracht der Tatsache, daß den verschiedenen Graden der Geistesschwäche die Fähigkeit zu solchen Akten in verschiedenem Maße eigen ist, nicht immer an die volle Ausbildung gedacht werden können. Bei einem Teil wird man sich mit anschaulichen Vorstufen begnügen müssen, deren Grundlage die engere Heimat bildet mit ihren den großen Gebilden entsprechenden Formen und Einrichtungen. Die Aufgabe besteht nun darin, von hier aus die verschiedenen Schülergruppen soweit an die höhere Leistung heranzuführen, als jeweils möglich ist. Das Ergebnis ist dann ein dem Fassungs- und Denkvermögen der Kinder angepaßtes Verständnis der genannten Gebilde, das der Wertbildung eine ihm entsprechende Grundlage gibt und eine mehr oder minder klare Wollenseinstellung auf die Werte ermöglicht. Die Klarheit und Bestimmtheit der Wollenseinstellung wird um so besser unterbaut, je weiter es gelingt, den Vorstellungskreis in der genannten Richtung zu erweitern. Selbstverständlich darf man nicht zu der Umkehrung kommen, daß mit der Vermittlung der Vorstellung Vaterland auch schon das Werterlebnis und die Wollenseinstellung gesichert sei. Ebensowenig darf allerdings auch überall dort, wo die Vermittlung solcher (schulmäßiger) Vorstellungen Schwierigkeiten bereitet, jede wollende Einstellung über das Ich und den engsten Heimatkreis hinaus abgestritten werden. Immerhin ist es wünschenswert, daß der Hilfsschüler über die den Werten zugrunde liegenden Vorstellungen verfügt. Daß er ihrer in irgendeiner Form fähig ist, verpflichtet uns, diese Aufgabe mit Nachdruck zu betreiben im Interesse der Hebung der sozialen Werthaftigkeit des Hilfsschülers.

Der Zusammenhang der Vorstellungs- und Denkvorgänge mit dem Werterleben weist uns darauf hin, daß auch in der Hilfsschule die intellektuelle Erziehung nicht nur auf eine „formale Bildung" abzielen kann und nicht nur „Geistesorthopädie" betreiben darf. Wie für jeden Zögling, so gibt es auch für den Hilfsschü-

---

[4]) Die unmittelbare Beziehung zu dieser, siehe S. 125 ff.

[5]) Vgl. hierzu S. 134 ff.

ler ein „verpflichtendes" Wissen, das nicht gleichbedeutend ist mit dem „lebensnotwendigen"[6]). Kennzeichnet dieser Begriff „einen geistigen Besitz, der es dem in bescheidenen Verhältnissen lebenden Menschen ermöglicht, bei redlicher Erfüllung seiner Pflichten ein zufriedenes Dasein zu führen"[7]), so meint das verpflichtende Wissen gerade jenes, was über die persönlichen Bedürfnisse hinaus die Wollenseinstellung auf die Gemeinschaft ermöglicht und fördert. Die Leistungen der Gemeinschaft, sowohl innerhalb der engeren Heimat als auch des Volkes, in Gegenwart und Vergangenheit, die für das Wohl des Ganzen von Führern und Volk gebrachten Opfer, Schönheiten und Besonderheiten der Heimat, das Märchen- und Sagengut, Dichtung und Liedgut des Volkes, soweit sich das alles nur zum Verständnis bringen läßt, sind wesentliche Bestandteile des Wissens der Hilfsschulzöglinge im Interesse der Wollenserziehung. Der Begriff des „lebensnotwendigen" Wissens ist somit zu ergänzen durch den des „gemeinschaftsnotwendigen".

b) Die Aufgaben der Wollenserziehung im Bereich der Gefühlsvorgänge und des Werterlebens.

1. Die Pflege des Gefühlslebens i. e. S.

Die Unmittelbarkeit, mit der die Gefühlsvorgänge in die Willensäußerung übergehen, sowie ihr Anteil am Werterleben bringt es mit sich, daß beide nicht nur im Rahmen willenspsychologischer Erörterung einen breiten Raum einnehmen müssen, sondern macht sie auch für die Wollenserziehung zu wichtigen Faktoren. Wenn wir bezüglich der formalen Wollenseigenschaften das Ziel gesetzt haben, sie nicht allgemein zu entwickeln, sondern ihre Entwicklung an bestimmte Inhalte (Werte) zu binden, so ist damit schon eine Aufgabe hervorgehoben, die wir als eine allgemeine bezeichnen können: Die Pflege des Gefühlslebens und des Werterlebens.

Für die Ableitung der erziehlichen Maßnahmen ist nun aber sofort ein deutlicher Unterschied von der Pflege des intellektuellen Lebens zu erkennen: Während wir im Rahmen der intellektuellen Abläufe die Erlebnisse des Kindes relativ weitgehend bestimmen können durch Auswahl und Gestaltung seiner Umgebung, ist diese Möglichkeit bei den gefühlsmäßigen Abläufen erheblich eingeschränkt. Zwar können wir oft erwarten, daß durch bestimmte Eindrücke bestimmte Gefühle geweckt werden, aber ebenso oft kann

---

[6]) Lehrplan der Pestalozzischule Halle, Städtische Schulverwaltung, Halle 1930.

[7]) Ebenda, S. 11.

das Gegenteil der Fall sein. Schon die äußeren Verhältnisse oder ein vorhergehendes Erlebnis können das Ausbleiben des Gefühls bewirken. Ein Spielzeug, das sonst dem Kinde Freude bereitet, wird vielleicht gar nicht beachtet, wenn das Kind hungrig ist, wenn es friert oder wenn sonst ein Erlebnis entgegensteht. Wir stehen hier bereits mitten in der Vielgestaltigkeit des Antriebsverhältnisses für das Wollen.

Mehr noch wird das Recht der Erwartung herabgesetzt, wo ein qualitativ oder quantitativ abnormes Gefühlsleben vorhanden ist, wie das beim Hilfsschüler in mehr oder weniger deutlichem Maße der Fall ist. Gefühlsstumpfheit oder noch mangelhafte Entwicklung der Fähigkeit zum Erleben eines Gefühls erhöhen hier die Schwierigkeit, ein Gefühl absichtlich hervorzurufen. Hierin liegt also die erste Schwierigkeit der Pflege des Gefühlslebens. Diese ist einmal — genau so wie die intellektuelle Schulung — an den Entwicklungsstand bzw. an das Maß der Entwicklungsfähigkeit überhaupt gebunden, z. a. an die Konstellation, das heißt, sie ist abhängig davon, ob das Kind eine bestimmte Situation mit dem vom Erzieher gewollten Gefühl beantwortet.

Mit dieser Einschränkung ist aber nicht gesagt, daß es überhaupt unmöglich sei, die Weckung eines Gefühls mit Aussicht auf Erfolg zu versuchen. Sie legt dem Erzieher nur die Verpflichtung auf, vor seinen unterrichtlichen Maßnahmen, sofern sie diesem Ziele dienen, dafür Sorge zu tragen, daß hemmende Momente möglichst ausgeschaltet sind, namentlich soweit sie in der Umgebung des Zöglings und in der Beschaffenheit seiner Erlebnisgrundlage liegen. Das erste Moment erfordert die Beseitigung aller Störungsquellen in der Umgebung wie auch in der Reihenfolge der Unterrichtsstunden. Der Versuch z. B., durch eine Erzählung altruistische Gefühle zu wecken, darf sich nicht an solche Stunden anschließen, in denen die Kinder stark körperlich in Anspruch genommen werden. In derselben Richtung liegt die Notwendigkeit der Sorge um eine gute Einstimmung der Kinder auf den Stoff. Auch die Darstellung des Stoffes, die eine starke Verlebendigung ergeben muß, ist mit ausschlaggebend für den Erfolg.

Nach solchen vorbereitenden Überlegungen tritt erst die eigentliche Aufgabe der Gefühlsbildung in die Erscheinung. Wir haben zwar in der psychologischen Untersuchung gesehen, daß die meisten Gefühle grundsätzlich zu wecken möglich sind, daß aber das Maß ihrer Entwicklungsfähigkeit je nach dem Grad der allgemeinen Minderungserscheinungen recht verschieden ist. Wenn wir nun auch an das Maß der anlagegemäß gegebenen Entfaltungsfähigkeit gebunden sind, so erwächst uns doch die Aufgabe, in allen Fällen das Höchstmaß zu erreichen zu suchen. Zu diesem Zwecke hat die Auswahl des Bildungsstoffes sich weitestgehend nach den Erfordernissen der Entwicklung des Gefühlslebens durch Berücksichtigung

stark gefühlsbildender Stoffe zu richten. Bei der Feststellung der Ergebnisse solcher Bemühungen darf nicht übersehen werden, daß Hilfsschüler infolge ihrer herabgesetzten Fähigkeit im sprachlichen Ausdruck meist wenig in der Lage sind, über die gefühlsmäßige Beziehung zu einem Vorgang sich sprachlich zu äußern. Wenn darum diese Äußerung ausbleibt, so ist das noch kein Grund zu der Annahme, daß den betreffenden Vorgängen und Stoffen eine gefühlsmäßige Wirkung versagt geblieben sei.

Allerdings besteht ein Unterschied zwischen dem gefühlsbildenden Wert eines Stoffes (Gutes) allgemein und dem für die Gefühlsentwicklung in der Hilfsschule. Dieser Unterschied läßt sich schon aus dem Grundaxiom Kerschensteiners erschließen [8]). Daß das allgemeine Verständnis vorhanden sein muß, bedarf wohl keines besonderen Hinweises. Die Schwierigkeiten der Stoffauswahl werden insbesondere durch die große Streuung erhöht, die — was die Entwicklungslage des Gefühlslebens betrifft — in den einzelnen Erziehungsgruppen recht groß ist. Daß sie größer sein kann als die auf intellektuellem Gebiet, leuchtet ein, weil wir die Beziehung der Gefühlsdefekte zum Grad der Geistesschwäche nicht in dem Maße als bindend erkannten wie die Beziehung der intellektuellen Fähigkeiten untereinander. Wir formulieren darum unsere Frage nach dem gefühlsbildenden Gehalt der Stoffe so, daß wir fragen, welche Stoffe im allgemeinen geeignet sind, erwartete Gefühlsregungen zu wecken. Sie lautet wieder: „Welche Stoffe entsprechen den Fähigkeiten des Hilfsschülers in gefühlsmäßiger Hinsicht?" Das ist zunächst nur von den Stoffen zu sagen, die einen unmittelbaren Bezug zum Erlebniskreise des Kindes haben. Wenn sie ihm an sich nicht immer entnommen werden können, so müssen sie doch eine Übertragung auf diesen zulassen. Das Gefühlsleben des Hilfsschülers bleibt an diese Erlebnisgrundlage auch insofern gebunden, als es nur von hier aus seine Anregung erhält. Die Gefühle sind stets mit den Eindrücken und Betätigungen verknüpft. Das gibt einen weiteren Hinweis für die Auswahl der Bildungsstoffe, nämlich den, daß auch sie im Rahmen einer heimatbezogenen und damit anschaulichen Situation stehen müssen.

Die Form der Darbietung ergibt sich daraus sofort. Das Sprachliche vor allem ist immer durch die anschauliche Darstellung zu ergänzen und zu stützen. Das Wort verhallt für den Hilfsschüler schnell ohne nachhaltigen Eindruck. In der anschaulichen Situation wird nicht nur der Inhalt deutlicher, sondern auch seine Einwirkung auf das Gefühlsleben erhöht. Die Forderung der Verlebendigung des Stoffes wurde bisher in erster Linie um des „Verständnisses" willen gestellt. Sie muß aber ebensosehr im Interesse des Zustandekommens der gewollten gefühlsmäßigen Erregung er-

[8]) Georg Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin 1924.

hoben werden. Daß damit auch dem Verständnis gedient ist, sei nur erwähnt. Oft reicht schon die Darstellung in bildlicher Form, z. B. durch den Film, aus. Namentlich die Schaffung der Schmalfilmapparate mit der Möglichkeit, jede Stelle beliebig zu wiederholen und den Film wirklich dort in den Unterricht einzubauen, wo man seiner bedarf, kann für die Pflege des Gefühlslebens nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Nicht zu verkennen ist aber auch die Bedeutung der Darstellung des Stoffes durch die Kinder selbst, sowohl in lebendiger Situation als auch zeichnerisch oder plastisch. Alle diese Dinge sind bisher unter besonderer Blickrichtung auf das Intellektuelle und manuell-Taktile betrachtet worden. Ihre Bedeutung aber für das Gefühlsleben ist ebenso groß. Wenn ein Kind in der Hilfsschulwerkstatt aus Ton Situationen aus dem Hilfswerk des deutschen Volkes zur Linderung der Not in eigener Arbeit darstellt, so legt es in seine Arbeit mehr Liebe zum Volksgenossen, und das Bewußtsein der Verpflichtung aller wird mehr gefördert, als durch alles Sprechen über diese Dinge geschehen kann. Die Wirkung ist zunächst unbewußt, gewinnt aber dadurch einen um so unmittelbareren Einfluß auf das Handeln und läßt sich von hier aus zu einem immer höheren Grad der Bewußtheit führen. Weiter gewinnt es aus der anschaulichen Situation mehr von dem Gefühl, als armes Volksglied nicht verlassen zu sein, als ihm alle Versicherungen geben können. Solcher Erkenntnisse und Gefühle aber bedarf es zur sozialen Werthaftmachung des Hilfsschülers. Während der Volksschule für die gleiche Arbeit an ihren Zöglingen im sprachlichen Gut sehr zahlreiche Bildungsmöglichkeiten bereits offen liegen, sind sie in der Hilfsschule nur in beschränktem Umfange vorhanden. Sie muß bewußt obigen Weg gehen, der durch die Art der Gefühlsanregbarkeit vorgezeichnet ist.

Wenngleich bei der Hervorrufung eines Gefühls im Einzelfall Gewicht auf seine Deutlichkeit gelegt werden muß, auf die Intensität des Gefühlsvorganges, so ist darin nicht schon die ganze Aufgabe gegeben. Die Aufgabe besteht auch darin, dem Schüler die Fähigkeit, ein bestimmtes Gefühl zu haben, zu wecken bzw. zu bessern. Das unterscheidet die Pflege des Gefühls von der Erregung bloßer Stimmungen. Wir meinen nicht einen lediglich formalen Vorgang, sondern wollen Gefühle von bestimmter Qualität wecken, die uns wertvoll erscheinen.

Es ist notwendig, diese Inhalte des Gefühlslebens unter erzieherischem Gesichtspunkt im einzelnen zu betrachten. Haben wir gezeigt, daß der Hilfsschüler der Freude (auch in der Form der Vorfreude) fähig ist, so hat die Erziehung die Aufgabe, der Freude des Kindes geeignete Erreger zu verschaffen. Denn nicht Freude überhaupt ist im Rahmen der Erziehung wertvoll, sondern erst Freude an Werthaftem. Sie wird hier überhaupt zu einer Vorstufe der

Wertbildung. Die Freude an einem Gegenstand oder einer Tätigkeit von Wert macht diese wertvoll. Weckung der Freude an den Dingen und Verhaltungen der Gemeinschaft wird somit zum Erziehungsgrundsatz. Das ist alles andere als eine „Veräußerlichung" des unterrichtlichen Geschehens. Denn die Freude an der Eigentätigkeit ist auch bei Hilfsschülern so allgemein, daß vielmehr eine größere Intensivierung des Unterrichts eintritt, wenn sie genutzt wird. Durch Verbindung mit der Eigentätigkeit des Kindes gelangen somit vom Erzieher gewollte Ziele von vornherein zu einer größeren Wollensbereitschaft. Der Erziehungsgrundsatz der Weckung der Freude zur Erhöhung der Wollensbereitschaft steht darum in engster Beziehung zu dem der Eigentätigkeit des Kindes.

Weiteren Bedürfnissen der Pflege der inhaltlichen Seite der Freude kommt die kindliche Freude am Schauen und Hören entgegen. In Bild und szenischer Darstellung lassen sich unzählige Inhalte dem Kinde vermitteln und zu Wollenszielen machen. Die Freude des Kindes, wenn in Geschichten und Märchen der Held zum Siege kommt, bringt eine starke Förderung seines Rechtsempfindens mit sich. Die Freude, wenn das gute Mädchen, das dem armen Manne sein letztes Brot, dem armen Kinde sein eigenes Kleid gegeben hat, so reichlich belohnt wird, ist wertvoll zur Weckung altruistischer Gefühle auf der Stufe, der diese Märchen eignen.

Um so mehr die Freude an wertvollen Dingen, an wertgerichteter Tätigkeit und an Stoffen von erziehlichem Gehalt geweckt und entwickelt wird, um so größere Hemmungen entstehen für die Bildung des gleichen Gefühls gegenüber gemeinschaftsstörenden und -gefährdenden Dingen und Zielen. Im einzelnen: der Junge, der seine Freude hat an kindgemäßen Arbeiten in der Erziehungsgruppe, wird keine Freude daran haben, diese wie andere Gemeinschaften zu stören. Allgemein: die Weckung der Freude an Wertvollem mindert die Freude an Unwertem und erhöht damit die Gemeinschaftsfähigkeit. Das Wollen erhält starke Antriebe in dieser Richtung. In der Form der Vorfreude lassen sich Gefühl und Wollen über große Zeiträume spannen. Namentlich in den Oberklassen ist dazu reichlich Gelegenheit, und der erziehliche Wert gebietet ihre Ausnutzung. Wenn ein Kind um einer geplanten Wanderung willen, zu der ein Geldbetrag nötig ist, der augenblicklichen Lust beispielsweise auf dem Jahrmarkt widersteht, so zeigt sich darin die Wirkung und Bedeutung der Vorfreude und ihrer Pflege. Sie erweist sich auch hier als starke Gegenwirkung gegenüber geringwertigen, sinnlichen Wollensantrieben.

Die Inhalte, die die Freude des Hilfsschülers wecken sollen, haben eine deutliche Beziehung auch zu anderen Gefühlen, insbesondere zu den altruistischen und den sozialen Gefühlen. Die Notwendigkeit der besonderen Pflege dieser ergibt sich aus ihrer Bedeutung für das Zusammenleben einerseits und der bei Hilfs-

schülern ursprünglich großen Antriebsfähigkeit egoistischer Regungen andererseits. In Anbetracht der Tatsache, daß die gefühlsmäßige „Bemitleidung" allein in ihrem Wert hinter der sozialen Tat unbedingt zurückbleibt, möchte der Gedanke aufkommen, daß die Hilfsschulerziehung einer besonderen Pflege der altruistischen Gefühle entraten könne. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, daß allgemein die Gefühle die wesentlichsten Antriebe für solches aktives Verhalten ergeben. Auch hier ist die Darstellung der Aufgaben der Gefühlsbildung schon im Dienst der Wollensbildung vorgenommen und keineswegs Selbstzweck. Sie hat aber zu beginnen mit der einfachsten Form des Mitleids und der Mitfreude. Erst aus ihnen kann im Laufe der weiteren Erziehungsarbeit auf gefühlsmäßiger Grundlage das Bewußtsein der Verpflichtung gegenüber anderen entwickelt werden: das Bewußtsein, dem Darbenden zu helfen, dem Bedrängten beizuspringen, aber auch dem Glücklichen nicht zu neiden, dem Fröhlichen seine Freude nicht zu trüben. In der Richtung auf das letztgenannte Ziel wirkt auch das Erlebnis gemeinsamer Leistung, das die gefühlsmäßige Unterbauung des Innewerdens des Wertes der Gemeinschaft ergibt. Sie darf keineswegs nur aus der Erkenntnis des Wertes der Gemeinschaft für die eigene Person gewonnen werden, denn sie liegt im Rahmen egoistischer Regungen. Zu diesem Zwecke ist die Arbeit so einzurichten, daß ihr Ergebnis im Interesse der Gemeinschaft liegt. Der gemeinsam gefertigte Gegenstand für den gemeinsamen Gebrauch, die gemeinsam ausgestaltete Schulfeier, die Arbeit des Einzelnen für Einrichtungen der Klasse (Aquarium, Terrarium usw.) liegen im Bereich dieser Aufgaben. Darüber hinaus darf vor allem die Bereitschaft, für den unbekannten Volksgenossen und die Linderung seiner Not Arbeiten zu verrichten, nicht unentwickelt bleiben. Für diese Übung ist gegenwärtig reichlich Gelegenheit vorhanden in der Erfüllung der Pflichten, die das WHW. den Schulen auferlegt. Die Herstellung von Kinderspielzeug in der Schülerwerkstatt für Kinder armer Eltern um die Weihnachtszeit, kleinste Gaben in die Schulsammelbüchse, möglichst unter Verzicht auf eigene Freuden und Vorteile, die Ausbesserung von Kleidungsstücken für das Winterhilfswerk durch die Mädchen unter Anleitung der Lehrerin: das alles sind Aufgaben, die auch für die Hilfsschule im Bereich des Möglichen liegen. Der Erweis hierfür ist bereits durch die Praxis erbracht. Mit dem Möglichwerden erhalten diese Aufgaben aber auch sofort den Charakter des Bindenden in der Hilfsschule.

Die Ausdehnung des Wollens auch auf die größere Gemeinschaft, durch die genannten Formen der Bildung sozialer Gefühle schon angedeutet, bedarf noch der Erweiterung und Vertiefung. Das Ziel besteht darin, auch im Hilfsschüler das Gefühl der Zusammengehörigkeit des ganzen Volkes zu wecken. Die Entstehung dieses

Bewußtseins ist zunächst an direkte Erlebnisse gebunden, die stark gefühlsmäßiger Natur sind, aber auch eine, wenn auch begrenzte vorstellungsmäßige Grundlage zu schaffen in der Lage sind. Wanderung und Fahrt sind zwar an sich hierzu am meisten geeignet, können aber aus äußeren Gründen nicht in wünschenswertem Umfange durchgeführt werden. Helfend treten darum Übertragungen aus dem Rundfunk ein. Sie vermitteln immerhin noch ein Bild des Lebens anderer Volksgruppen, lassen auch den Hilfsschüler große nationale Feiern miterleben (z. B. das Erntefest auf dem Bückeberg oder große Willenskundgebungen vor dem Führer). Dadurch wird sowohl die gefühlsmäßige als auch die vorstellungsmäßige Komponente gegeben. Demselben Ziele dient auch der Film. Er schafft weit mehr und bedeutend intensivere Grundlagen in der Erfassung der deutschen Landschaften als die Karte. Bei allem ist die gefühlsmäßige Bindung mindestens ebenso wichtig als die Schaffung der vorstellungsmäßigen Grundlagen.

Auch für diejenigen gefühlsmäßigen Werte bezüglich des Volkes und des Vaterlandes, die in anderen Schularten dem Geschichtsunterricht entwachsen, muß in der Hilfsschule Ersatz geschaffen werden. Es ist schon an sich ein Irrtum, zu meinen, daß in der Hilfsschule Geschichtliches jeden bildenden Wert verloren habe infolge zu geringer Entwicklung der Zeitvorstellung wie des geschichtlichen Denkens des Hilfsschülers. Das trifft jedoch nur zu für die lückenlose Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Volkes. Besondere Ereignisse und Perioden dagegen lassen unter Wahrung einer hilfsschulgerechten Darstellung durchaus nationale Gefühle entwickeln. Ganze Zeitabschnitte lassen sich so den Hilfsschülern in charakteristischen Bildern darstellen und verlebendigen. Vor allem sind es die großen Persönlichkeiten, die auch dem Minderbegabten verlebendigt werden können, und von denen dann starke Bindungen zu Volk und Staat ausgehen. Friedrich Wilhelm I., Friedrich der Große, Bismarck, Hindenburg u. a. müssen in der Hilfsschule eindrucksvoll dargestellt werden.

Darüber hinaus bestehen in „guten" Klassen andere Möglichkeiten, dem Zögling der Hilfsschule eine gefühlsmäßige Einstellung zum Vaterlande aus der Vergangenheit zu vermitteln. Zum mindesten bringt in Knabenoberklassen das Ringen des deutschen Volkes um seine Einigkeit und sein heroischer Abwehrkampf während voller vier Kriegsjahre, die Gewalt des Opfers an Gut und Blut, soviel innere Bewegung, daß daraus dem Nationalgefühl ein starker Erreger erwächst. Es ist daher Aufgabe der Hilfsschulerziehung, diese Möglichkeiten weitgehend auszunutzen. Es ist nicht angebracht, einen Hilfssschüler ohne rege innere Anteilnahme am nationalen Leben unseres Volkes der Gemeinschaft zuzuführen. Auch in ihm muß die Einsatzbereitschaft vorhanden sein, die von jedem Volksgenossen gefordert werden muß. Daß zu diesem Ende der

Zögling auch am Erleben unserer Tage, wie am Kampf des Führers nicht vorübergehen darf, bedarf keiner besonderen Hervorhebung.

Im Zusammenhang der Pflege des Gefühlslebens muß endlich auch der Regungen des Mutes und der Furchtlosigkeit gedacht werden. Wenn wir im psychologischen Teil feststellen konnten, daß ein Teil der Hilfsschüler durchaus ausreichende Mutbegabung hat, so erübrigt das eine erzieherische Handlung nicht, sondern macht uns die Entfaltung dieser Eigenschaft zur Aufgabe. Zum Teil ist, infolge des bereits angedeuteten Zusammenhanges von Furcht und Angst mit körperlichen Verhältnissen, die Behebung der Furchtreaktion Sache einer allgemeinen Besserung der körperlichen Verfassung durch weitgehende körperliche Erziehung (Freiluftunterricht, Gartenarbeit, Leibesübungen und Wandern). Darüber hinaus aber liegen spezielle Aufgaben im Betriebe des Turnunterrichts. Die oft unbegründete Furcht, Hindernisse zu überwinden, tritt im Turnunterricht nicht nur besonders hervor, sondern findet hier auch die Stätte zu ihrer Ausgleichung. Die Arbeit, furchtsame Hilfsschüler zu mutigem Verhalten zu erziehen, ist sehr mühsam, aber besonders da nicht aussichtslos, wo rein seelische Ursachen vorliegen. Das Bemühen um die Erzielung eines mutigen Verhaltens ist aber auch auf die durchschnittlich mutbegabten Zöglinge auszudehnen, um bei ihnen die vorhandenen Anlagen zu entwickeln. Das Hindernis spielt daher im Turnunterricht aller eine große Rolle, gerade im Interesse der Wollenserziehung. Von hier aus darf eine starke Anregung auch auf die Wollensleistung auf anderen Gebieten erwartet werden. Besonders der auf Grund des Erlebnisses der Minderleistung mutlos gewordene Zögling kann vom Körperlichen aus der Leistung wieder zugeführt werden, sofern nicht starke körperliche Behinderung vorliegt.

2. Die Entwicklung des Werterlebens aus dem Gefühlsleben.

Das Gefühlsleben gewinnt auch pädagogisch eine besondere Bedeutung durch seine Beteiligung am Zustandekommen des Werterlebens. Wenn wir das gefühlsmäßige Erlebnis als unerläßlich ansahen für das Erlebnis der Werte, so dürfen wir umgekehrt in der Pflege des Gefühlslebens bereits eine wesentliche Voraussetzung der Erziehung zum Erleben der Werte erfüllt sehen. Das gilt sowohl für die einfachen ökonomischen Werte als für die höheren. Der Wert des Geräts, der im allgemeinen höher liegt als der Geldwert desselben, des Materials, der Ordnung usw., sie alle erwachsen in erster Linie auf Grund gefühlsmäßiger Bindung zu diesen Dingen. Diese entsteht im Zusammenhang des Erfolges, der Freude an der Beschäftigung und der Freude am Werkstück. Maßnahmen zur Förderung der Werterkenntnis, wie sie Gürtler empfiehlt, sind allem

Anschein nach für den ersten Unterricht bei Schwerschwachsinnigen gedacht. (Die Beziehung des Rätselratens zur Bildung des Werterlebens vermag mir nicht verständlich zu werden[9]).) Wir müssen über die grobsinnliche Veranschaulichung der Unentbehrlichkeit eines Werkzeuges und der Zweckmäßigkeit seiner Einrichtung zu stärkeren gefühlsmäßigen Bindungen kommen, wollen wir das Werterleben begründen. Dazu ist der tätige Umgang mit den Dingen erforderlich. Erst in der Freude bei der Arbeit, erst in der Erziehung zu sorgfältiger Pflege und schonender Behandlung entsteht die Freude am Gerät, die Freude am Material nur in Verbindung mit Arbeit und Werk. Nur dadurch werden die entsprechenden ökonomischen Werte begründet. Ob es zum vollen Erleben des Wertes kommt, oder ob der Zögling bei der gefühlsmäßigen Bindung zu den genannten Dingen stehen bleibt, ist im Einzelfall oft schwer zu entscheiden. In jedem Falle aber muß die gefühlsmäßige Erlebnisgrundlage in hohem Maße entwickelt werden, um entweder das Werterlebnis in seiner höheren Form zu ermöglichen oder in den Gefühlsvorgängen einen brauchbaren Ersatz, eine noch ausreichende praktische Begründung für die gleiche Wollensbeeinflussung zu erzielen.

Auf die gleiche Weise werden auch andere ökonomische Werte zum Erleben gebracht oder vorbereitet. Die Ordnung im kleinen wie im großen, der Wert Betrieb, der des „Reellen", die ökonomische Seite des Wertes Arbeit werden dem Hilfsschüler nur auf Grund des eigenen Tuns und der damit verbundenen gefühlsmäßigen Erlebnisse vermittelt bzw. vorbereitet.

Der Wert Arbeit weist uns gleichzeitig auf andere Wertklassen hin, auf sittliche, altruistische, Gemeinschaftswerte. Die Pflege der ihnen zugrunde liegenden Gefühle ist mit obigem bereits als notwendig erwiesen. Wir wissen jedoch, daß der einzelne Gefühlsvorgang noch nicht das Werterlebnis voll ersetzt oder es gar darstellt. Man kann im allgemeinen das Erlebnis des Wertes als vollzogen ansehen, wenn die Wollensrichtung auf diesen nicht einmalig, sondern eine dauernde ist. Erreicht aber wird diese dauernde Wollensrichtung nur durch intensive Pflege und Vertiefung der gefühlsmäßigen Bindung zu dem entsprechenden Gut, wenn möglich bis zum Innewerden des Wertes. Ist damit eine klare begriffliche und inhaltliche Differenzierung der Güter nicht ohne weiteres ermöglicht, so sind doch das gefühlsmäßige Innewerden des Wertes und die Wollenseinstellung auf diesen erreicht. Damit ist die Aufgabe der Wollenserziehung auf diesem Gebiet, nämlich die Wollenseinstellung, erfüllt. (Vgl. S. 94).

Die Forderung, alle Werte und ihre gefühlsmäßigen Voraussetzungen zu pflegen, deren der Hilfsschüler fähig ist, schließt die

[9]) Gürtler, Wertproblem und Heilpädagogik, a. a. O., Sp. 3220/21.

Aufforderung zur Beschränkung in sich für alle die Güter, die ihm nicht erlebbar sind. Es handelt sich hier vor allem um theoretische Werte, sowie um den Wert des Schönen, wie er in den Werken der verschiedenen Gebiete des Künstlerischen verwirklicht ist. Wir glauben allerdings auch hier nochmals darauf hinweisen zu müssen, daß wohl zu unterscheiden ist zwischen Werten, die auch dem Volksschulkind nicht oder nur zum Teil erfaßbar sind und solchen, die nur beim Hilfsschüler nicht erlebbar sind. Der Wert „Erkenntnis" z. B. sagt auch einem Volksschüler im Durchschnitt nicht viel. Die Einschränkung der Bemühungen auf eine Anbahnung zu gefühlsmäßiger Auffassung solcher Güter, die dem Kinde der Hilfsschule nicht voll erfaßbar sind, ist nur da notwendig, wo sie in der allgemeinen Erziehung von Erfolg gekrönt sein können. Bei ästhetischen Regungen z. B. kann dieser Hinweis von Nutzen sein. Der Hilfsschüler ist nicht in der Lage, den Wert des Schönen voll zu erfassen. Wohl aber ist der Hilfsschüler ästhetischer Empfindungen mächtig, wenngleich ihm auf Grund seiner Vorliebe z. B. für bestimmte Farben, die sich ihm noch dazu aus perseverativen Tendenzen heraus immer wieder aufdrängen, der ästhetische Maßstab fehlt. Immerhin ist es möglich, infolge der Fähigkeit zu ästhetischen Empfindungen, ebensolche Regungen im Zögling zu wecken. Namentlich im Zusammenhang der Eigentätigkeit des Schülers vermag diese Arbeit recht gute Ergebnisse für die Gestaltung der Dinge des täglichen Lebens zu zeitigen. Daß eine gestrichene Fläche im allgemeinen schöner aussieht als eine ungestrichene, daß aber auch eine schöne Holzmaserung besser wirken kann als ein „schreiender" Anstrich, daß an einem Stoff ein einfaches Band geschmackvoller sein kann als ein irgendwo im Warenhaus erstandener kitschiger „Besatz", daß endlich ein laut geschrieenes Lied nicht unbedingt schöner sein muß als ein leise vorgetragenes: das alles kann (und muß daher auch) eine ästhetische Erziehung in der Hilfsschule leisten. Uns interessiert sie vermittels ihrer Einwirkung auf die Inhalte des Wollens und damit auf die Beeinflussung der Wollensrichtung.

Wesentlich ist es auch, daß fast alle diese Betätigungen ästhetischer Art eine Beziehung zur Gemeinschaft haben können. Selbst in musikalisch gering beanlagten Klassen läßt sich, um ein Beispiel zu nennen, eine deutliche Förderung des Gemeinschaftslebens erzielen. Ein Junge oder ein paar haben wohl ein einfaches Musikinstrument (eine Blockflöte oder auch, trotz der Einwendungen aus Fachkreisen, eine Mundharmonika). Wenn es nicht der Fall ist, wirkt die vom Lehrer mitgebrachte meist so anregend, daß bald mehrere Kinder im Besitz eines gleichen Instruments sind. Lieder, die auch den musikalisch Schwachbegabten noch anregen, gibt es ebenfalls in ausreichender Zahl. Kommt vielleicht gelegentlich noch der Marschtritt hinzu, so ist der bindende und ver-

bindende Einfluß des Liedes nicht zu verkennen, auch dann nicht, wenn nicht alle die genannten Momente vorhanden sind. Die Bedeutung dieser „Fächer" für die Erziehung zur Gemeinschaft und damit zur Wollenserziehung ist bisher unterschätzt worden. Die Bedeutung des ästhetischen Erlebens zur Weckung der Werte Vaterland und Volk haben wir bereits hervorgehoben (S. 74), so daß hier dieser Hinweis genügt. Zur erzieherischen Nutzung ist besonders die Wanderung, aber auch die Darbietung von Bildern aus deutschen Landen in geeignetem Zusammenhang notwendig. Die Einschränkung bezüglich der Erlebbarkeit des Schönen gelten also in erster Linie für den aussichtslosen Versuch ästhetischer Erziehung um ihrer selbst willen, nicht aber für die Verwendung einfacher ästhetischer Erlebnisse im Dienst der Wollenserziehung in der dargestellten Weise.

3. Die Gefühls- und Wertbildung als Mittel dauernder Wollensbeeinflussung.

Es mag inzwischen der Einwand erhoben worden sein, daß es sich bei der bisherigen Darstellung immer nur um die Erzielung einer bestimmten Wollenseinstellung im Bereich kindlicher Handlungen und kindlichen Zusammenlebens gehandelt habe. Da aber die Erziehung auf die Zukunft gerichtet sei, dem kindlichen Wollen eine formal wie inhaltlich gut fundierte Antriebslage geschaffen werden müsse, so könne man die Abhandlung darüber nicht auf kindliche Verhältnisse beschränken. Gerade in der Hilfsschule kann der Einwand, daß unsere Erziehungsmaßnahmen lediglich auf das Kindesalter beschränkt seien, infolge der uns bekannten geringen Nachhaltigkeit einzelner Gefühle bei manchen Hilfsschülern am ersten erhoben werden. Wir berühren damit die Frage nach der Möglichkeit der Erzielung einer dauernden Wollensbeeinflussung über das Erziehungsalter hinaus. Es handelt sich hier in der Tat um das Grundproblem der Wollenserziehung; denn die Bildungsabsicht der Schule weist über diese Institution hinaus. Schon innerhalb der Schule gehen wir an die Wollensbeeinflussung mit der Voraussetzung heran, daß wir nicht nur für eine einzelne Handlung eine Entscheidung herbeiführen wollen, sondern wir erwarten eine Wirkung von unseren Maßnahmen, die zu einer dauernden „Wollenseinstellung" (wie wir sie oben nannten) führt.

In der Hilfsschule liegt aller Erziehung diese Absicht in gleichem Maße zugrunde wie in der Volksschule, ob bewußt oder unbewußt. Auch hier ist der endgültige Erziehungserfolg davon abhängig, ob die Beeinflussung des Verhaltens der Zöglinge jeweils einmalig und vorübergehend ist oder ob sie zu einer „nachhaltigen" wird. Die Berichte über Erfolg und Mißerfolg, über Bewährung und Versagen, gehen dabei weit auseinander.

Hier gewinnt die weiter oben herausgestellte Tatsache große Bedeutung, daß die Unterschiedlichkeit des Werterlebens einmal zwischen dem Erwachsenen und dem Kinde allgemein, wie zum andern zwischen dem Geistesschwachen und dem Vollsinnigen keine vollständige, „grundsätzliche" ist. Das gilt auch insofern, als die Empfänglichkeit für die Werte der von Erwachsenen getragenen Kultur nicht erst nach vollendeter Reifung erwacht, sondern in der oben beschriebenen Weise sich im Kindesalter zu entwickeln beginnt. Manche Werte kommen gegen Ende der Schulzeit zu einem schönen, tiefen Erlebnis, z. B. der Wert Gemeinschaft, auch der großen Volksgemeinschaft. Auf sie kann das kindliche Wollen bereits fest gerichtet werden. Der Vorgang der Ausgliederung erfolgt eben allmählich, setzt nicht erst nach erfolgter Reifung ein.

Da es sich bei dem genannten Wert der Gemeinschaft wie auch bei dem des Vaterlandes, von dem bezüglich seiner Entwicklung dasselbe gesagt werden kann, um Werte handelt, die im Leben unseres Volkes heute wieder an erster Stelle stehen, so ist damit schon ein wesentlicher Teil der Wollenserziehung (inhaltlich) gesichert. Wie wir ferner gezeigt haben, ist auch bei den Hilfsschülern die Einstellungsfähigkeit auf diese Werte vorhanden. Unter Beachtung der herausgestellten Aufgaben braucht daher auch die Hilfsschule nicht zu fürchten, daß ihre Bemühungen um die Wollenserziehung in ihrem Erfolg auf die Kinderzeit ihrer Zöglinge beschränkt bleiben müsse. Sie kann und muß daraus nur den Schluß ziehen, das Erlebnis dieser Werte um so deutlicher und stärker zu gestalten.

Auch für andere Werte, deren Erlebbarkeit wir gezeigt haben, gilt das hier gesagte. Sie stellen die Verbindung dar mit dem späteren Leben und sind darum auch das Mittel, durch das die Erziehung sich gleichsam auf spätere Zeiten hinaus erstrecken kann. In den Fällen, in denen das Werterlebnis noch nicht voll zur Entwicklung gekommen ist, wohl aber eine gefühlsmäßige Erregbarkeit in Richtung auf den Wert vorhanden ist, berechtigt diese ebenfalls zu der Erwartung der Dauerhaftigkeit der Einwirkung auf das kindliche Wollen. Allerdings wird gerade hier der Wunsch nach einer Verlängerung der Schulzeit und damit des erzieherischen Einflusses in Form eines 9. Hilfsschuljahres, sowie die Notwendigkeit vorwiegend erzieherischer Behandlung des Zöglings in der Hilfsberufsschule, wie sie Plötz[10]) dargestellt hat, verständlich. Wir sehen beide als vorwiegend im Interesse der Wollenserziehung stehende Einrichtungen an, deren Notwendigkeit Plötz zur Genüge erwiesen hat.

---

[10]) Plötz, Friedrich, Die Hilfsberufsschule als Sicherungsorgan zur Eingliederung der entlassenen Hilfsschüler in das Volksganze, Halle a. S. 1935, S. 42 (Diss.).

Wenn wir uns bei den hier angeführten Beispielen immer auf die größeren Zusammenhänge beziehen, im Gegensatz zur experimentellen Psychologie, die Einzelhandlungen zum Gegenstand nimmt, so geschieht das deshalb, weil wir die dauernde Wollensbestimmung und -einstellung erweisen wollen, auf die es hier ankommt. Erweisen soll sie sich in der Stellung des entlassenen Hilfsschülers zur Gemeinschaft. Er soll nicht nur „im Leben stehen“ [11]), sondern auch er hat sich als Glied des Volkes und seiner Gemeinschaft zu fühlen, das zu Arbeit und Leistung verpflichtet ist und die Gemeinschaft nicht beeinträchtigen darf. Der Wert der Gemeinschaft und die Fähigmachung des Hilfsschülers, ihn zu erleben, stellt somit eine der dringlichsten Aufgaben der Hilfsschulerziehung dar. Die Klassengemeinschaft ist der Ausgangspunkt. Die Einordnung in sie ergibt die Fähigkeit, sich auch in andere, größere Gemeinschaften, sowohl der Jugend als auch der des ganzen Volkes, einzufügen. Gerade das Beispiel der Gemeinschaft ist noch aus dem Grunde instruktiv (und deshalb von uns immer wieder heranzuziehen), weil es deutlich zeigt, wie einem Wert und seiner Verkörperung, nämlich der Gemeinschaft der Erwachsenen, eine entsprechende Institution im Leben des Jugendlichen gegenübersteht: die Gemeinschaftsformen der Jugend, außer der Schulgemeinschaft also die Gliederungen der NS-Jugend, HJ und Jungvolk, BDM und Mädelschaften. Ihr Wert im Zusammenhang unserer Frage liegt in ihrem Charakter als reine Jugendgemeinschaften, die ihre Ziele in der Gemeinschaft des ganzen Volkes haben. Damit ist eine Konstanz der allen diesen Gemeinschaften entwachsenden Wollensausrichtungen verbürgt.

Die Verzahnung des Werterlebens des Erwachsenen und des Kindes bringt wohl eine teilweise Konstanz in der Entwicklung der Wertungen des Menschen mit sich, ergibt sie aber nicht vollständig. Ja, selbst das Werterleben des Erwachsenen ist ja nicht einmal konstant. Auch bei ihm können einschneidende Erlebnisse starke Veränderungen seines Werterlebens mit sich bringen. Das betrifft insbesondere die Stufenordnung der Werte. Große politische Ereignisse wie große Persönlichkeiten können einen wahren „Umbruch“ in den Wertungen herbeiführen, wie es die jüngste Vergangenheit gezeigt hat. Andere Zeiten haben nahegelegt, daß selbst höchste Werte wie Volk und Vaterland entthront wurden und später erst wieder geweckt werden mußten. Es ist somit nicht sicher, ob ein Wert einer Zeit bestehen bleibt und nicht durch andere ersetzt wird. Trifft das für die oben genannten Werte auch für die Zukunft nicht wieder zu, so werden doch viele Werte des täglichen Lebens dieses Schicksal erfahren müssen. Die heutige Jugend hat andere „Ideale“ als die vor wenig Jahren. So müssen wir auch mit

---

[11]) Plötz, Friedrich, a. a. O.

Wandlungen des Werterlebens nach Ablauf der Schulerziehung rechnen. Das trifft nicht nur allgemein zu, sondern auch im Leben des Einzelnen. Es ist nicht sicher, daß das, was dem Jugendlichen als Wert vermittelt wird, von ihm auf die Dauer als Wert anerkannt wird. Wandlungen in gutem wie im bösen Sinne sind zu erwarten [12]).

In besonderem Maße hat der Hilfsschulerzieher diese Erwartung in sein Denken und Handeln einzubeziehen. Der Mangel an Urteilsfähigkeit und die besondere Lage der Gefühlserregbarkeit bei seinen Zöglingen bedingen das. Wir wissen, daß bei vielen Hilfsschülern sich gelegentlich immer wieder sinnliche und Ich-Werte in den Vordergrund drängen und andere Werte und urteilsmäßige Motive verdrängen. Um so deutlicher erweist sich immer wieder die Berechtigung, das Erlebnis der Werte, die für das Leben der Gemeinschaft uns als wesentlich gelten und die gefühlsmäßige Bindung zu ihnen so tief zu gestalten als möglich. Je tiefer das Erlebnis, um so größer darf die Erwartung sein, daß ihre Wirkungsfähigkeit auf das Wollen von Dauer ist. Eine völlige Sicherung der Erziehungserfolge kann die Schulerziehung nicht erwarten. Die Sicherung der Anerkennung der „objektiven" Werte der Volksgemeinschaft und damit die Erhaltung ihrer Willensfähigkeit ist neben und nach der Schulerziehung Aufgabe der Selbsterziehungsorganisation der Jugend, sowie der Einrichtungen tung fällt hierbei der Jugendorganisation und der Partei überhaupt zu.

Der Hilfsschule und ihren Ergänzungseinrichtungen erwächst eine besondere Lage aus der genannten Wirksamkeit der sinnlichen und Ich-Regungen. Diese finden ihren Ausdruck in triebhaft begründeten Handlungen. Ihre Zurückdrängung zugunsten anderer Werte hat zu geschehen in der Form der Trieblenkung. Hierbei haben wir wohl zu unterscheiden zwischen solchen triebhaften Regungen, die bei stärkerer Äußerung immer asozial sind und solchen, die zu sozial wertvollen Verhaltungen gebracht werden können. Während die erstgenannten der Unterdrückung bedürfen, erwächst in der anderen Gruppe ein erzieherischer Faktor. Das gilt besonders von der Neigung zu praktischer Betätigung, die bei den meisten Hilfsschülern so stark ist, daß geradezu von einem Beschäftigungstrieb gesprochen worden ist. Der Drang zum Tun hat zwar zunächst eine egozentrische Tendenz. Das nächstliegende Ziel ist die Befriedigung der triebähnlichen bzw. triebhaften Regung. Die Tätigkeit läßt sich aber so umrichten, daß ihr Ziel nicht mehr oder nicht mehr allein im Ichhaften verbleibt. Der Anfang hierzu liegt in der Freude kleinerer Kinder am „Mittun", also in

---

[12]) Hiermit soll nicht gesagt sein, daß die Änderungen der Wertskala von Generation zu Generation innerhalb der Grenzen von gut und böse lägen.

den bei solchen Tätigkeiten erwachsenden sozialen Empfindungen der Gemeinsamkeit. Darüber hinaus entsteht bei allen Schülergruppen eine in ihrer Art der Altersstufe entsprechende Bindung zum „Werk". Die Verstärkung der sozialen Haltung liegt darin, daß das Arbeitsergebnis einen sozialen Bezug bekommt, indem es anderen gewidmet wird oder anderen dient. Wir sehen hier eine ununterbrochene Linie von der einfachen kindlich-triebhaften Betätigung zu sozialer Leistung im Dienste anderer und der Gemeinschaft. Als Beispiel soll hier nur eine Beobachtung mitgeteilt werden. Kinder insbesondere der mittleren Hilfsschulklassen arbeiten mit ebensolcher Hingabe auf dem Gartenbeet anderer Klassen (z. B. schwächerer Mädchengruppen) als auf dem eigenen. Sie tun auch schwierige Arbeiten für die gesamte Gruppe mit oft bewunderungswürdigem Eifer. Es ist selbstverständlich leicht, hier neben sozialen Regungen die unmittelbare Freude an der Tätigkeit zu beobachten. Gerade sie aber soll sozial genutzt werden und den Vermittler ergeben zu immer stärker werdender Bewußtheit der sozialen Gebundenheit der Arbeit. Man erreicht auf diese Weise eine größere Lenkung und bessere Richtung auch der nicht werthaften Triebe als durch alles Gegenwirken gegen sie in einer einseitig lernenden Beschäftigung. Zugegeben, daß auch in schreibender und malender Betätigung ebenfalls eine Möglichkeit der Bindung und Lenkung triebhafter Kräfte gegeben ist, die auch in der Praxis der Hilfsschule zu ihrem Recht kommt (insbesondere das Schreiben); doch fehlt hier häufiger der soziale Bezug. Sie können in willenspädagogischer Hinsicht die Handarbeit keineswegs ersetzen. Diese führt im Werkunterricht von den angedeuteten Anfängen her zu einer regelrechten Arbeitserziehung mit allen „Werktugenden" und starkem sozialen Bezug.

Die Trieblenkung gibt den Weg frei zur Gemeinschaft und macht den Zögling zu ihrem tätigen Gliede, ohne daß dabei eine Unterdrückung gesunder triebhafter Kräfte erfolgt. Nur wo triebhafte Regungen dem höheren Wert der Gemeinschaft gegenüberstehen und ein Handeln im Sinne der letzteren nicht zulassen, muß den Werten die Dominanz durch Unterdrückung der Triebe verschafft werden. Sie geschieht aber vornehmlich in der Lenkung und Veredelung der genannten Regungen. Die Richtung einzelner Triebe und triebähnlicher Regungen auf sozial werthaftes Tun ist somit zugleich die Unterdrückung unerwünschter triebhafter und Ich-Regungen. Ihr Weg, die Arbeitserziehung, schafft zugleich die Grundlage, von der aus der Zögling später die große Gemeinschaft verstehen und an ihr Anteil haben kann. Das Arbeits- und Leistungserlebnis bewirkt die Eingliederung des Hilfsschülers in die Volksgemeinschaft.

4. Die Erziehungsaufgaben zur Berichtigung des Verhältnisses des Hilfsschülers zur Leistung.

Die Bedeutung des Arbeits- und Leistungserlebnisses weist uns auf die Frage hin, wie sich die Erziehung derjenigen Schüler der Hilfsschule gestaltet, die auf Grund des Erlebnisses der Minderleistung im allgemeinen Bildungsgang das rechte Verhältnis zur Leistung verloren und eine falsche Einstellung zur Gemeinschaft gewonnen haben, begründet durch die oben dargelegten Veränderungen der Wertskala und der sich daraus ergebenden Abweichungen in den Wollenszielen (-inhalten). Will die Hilfsschule nicht darauf verzichten, diese Hilfsschüler der Gemeinschaft einzugliedern, wobei sie dann auf einen großen Teil ihrer Zöglinge diese Hoffnungslosigkeit ausdehnen müßte, so entsteht für sie die Aufgabe, die Zurückführung dieser Schülergruppe zur Leistung anzustreben.

Die Schwierigkeit dieses Versuches liegt theoretisch darin, daß ein neues Leistungserlebnis eine Leistung voraussetzt, das Erlebnis der Minderleistung aber den Anlaß zur Störung des Leistungsverhältnisses ergab. Praktisch wäre der Versuch jedoch nur dann aussichtslos, wenn eine völlige Leistungsunfähigkeit vorläge. Die Leistungsminderung konnte dem Zögling überhaupt erlebbar werden in einem Bildungsgang, der auf unbeeinträchtigtes Leistungsmaß sich einzustellen gezwungen war. Der erste Schritt zur Ermöglichung der Zurückführung des Zöglings zum Leistungswollen ist daher in der Aussonderung der Minderbegabten aus den „Normalschulen" selbst zu erblicken. Doch ist das nicht die einzig notwendige Maßnahme. Die Schwierigkeit bleibt ja insofern bestehen, als eben die oben aufgewiesenen vier typischen Formen der Veränderung des Werterlebens auch in der Hilfsschule zunächst noch weiterbestehen. Zu der Absonderung kommt daher die neue Erzieherarbeit. Sie hat ihre erste Aufgabe darin zu erblicken, die Ansatzstelle zu suchen, an der der Zurückführungsversuch beginnen kann. Allgemein und für alle vier Typen des veränderten Leistungswollens ist dieser Ansatzpunkt zu sehen in dem Rest der Leistungsfähigkeit, der jeweils beim Hilfsschüler vorhanden ist. Leicht ist das offenbar bei den Typen, bei denen nur eine Akzentverlagerung in der Wertskala eingetreten ist, die also auch noch den Willen zur Gemeinschaft haben, ihn nur einseitig oder falsch betätigen. Bei dem ersten Typus, der sich in den verbliebenen Fähigkeiten einen wirklichen „Leistungsersatz" sucht, liegt der Ansatzpunkt offen eben in diesem selbstgewählten (Ersatz-) Leistungsgebiet. Von einzelnen Leistungen auf diesem Gebiet aus läßt sich dann die Stärkung des Leistungsbewußtseins und in dessen Gefolge eine Erhöhung der Leistung sowie ihre Ausdehnung auch auf andere Gebiete erzielen.

Auch der zweite Typus, der sich vor der Leistung zurückzieht, gleichzeitig aber versucht, in der Gemeinschaft zu bleiben, (der lavierende Typus also) will auf dem gleichen Wege behandelt werden. Was bei ihm als gutes Vorzeichen zu werten ist, ist der „Wunsch" nach Leistungsfähigkeit, wenn er auch den Willen zu einer Leistung nicht mehr besitzt. Man muß bei ihm nur nachsuchen, wo eine relativ gute Leistungsfähigkeit vorhanden ist. Da im allgemeinen die Beanlagung der Hilfsschüler auf praktischem Gebiet weniger geschädigt ist als auf den speziellen Unterrichtsgebieten, so wird man zunächst alle Versuche hier beginnen. Das hat den Vorteil, daß außerdem die Bereitschaft zur Betätigung hier unserm Bestreben entgegenkommt. Je mehr der kleine Hilfsschüler sieht, daß er, wie alle andern, etwas machen darf, und je mehr die Gemeinschaft, in der er sich jetzt befindet, seine kleinen Leistungen aufzunehmen und zu verwerten vermag, um so größer ist die Aussicht auf baldigen Erfolg. Hat sich erst ein Leistungsgebiet gefunden, so ist der Weg derselbe, wie er bezüglich des ersten Typus angegeben worden ist.

Größere Schwierigkeiten liegen meistens vor bei den Formen, bei denen die Bindung zur Gemeinschaft aufgelöst ist. Bleibt es bei der völligen Resignation (im Gegensatz zu den Ersatzbildungen im Negativen), so fehlt also auch ein deutlicher Leistungswunsch, und es ist dann sehr schwer, die Ausgangsleistung herbeizuführen. Das bedeutet ein oft längeres Ausbleiben des neuen Leistungserlebnisses und eine große Erschwerung der Einordnung in die Gemeinschaft. Dieser Typus liegt auch insofern auf die Dauer schwieriger, als seine Entstehung in der Eigenart des Charakters seiner Vertreter mitbedingt ist. Es fehlt den Zöglingen an der erforderlichen Neigung zur Aktivität. Formalwillentlich gehören sie dem stumpfen, impulsarmen Typus an.

Bei dem letzten zu behandelnden Typus endlich tritt zu den genannten Schwierigkeiten noch die, daß bei ihm eine fast völlige Umwertung der Werte erfolgt ist und er gleichsam sein Leistungsgebiet im Negativen sieht. Was man in diesen Zusammenhängen jedoch oft als ein übersteigertes Geltungsbedürfnis ohne irgendeine Leistungsgrundlage genannt und als Schwererziehbarkeit gewertet hat, kann immerhin bei manchen noch als ein Tendieren zu Gemeinsamkeiten aufgefaßt werden. Das scheint sich auch dadurch zu bestätigen, daß trotz aller anfänglicher Mängel, die dieser Typ, gerade unter den Knaben, zeigt, der Enderfolg oft unerwartet groß ist. Als unbedingt vorteilhafte Anknüpfungspunkte sind hier zu werten die allgemeine Neigung zur Betätigung sowie das genannte Tendieren zum anderen. Diese Zöglinge können nicht untätig sein, und das bedingt im allgemeinen eine relativ große Neigung zu praktischer Arbeit und körperlicher Leistung. Dauert auch die einseitige Bevorzugung dieser Gebiete hier gewöhnlich länger, so

daß die Verbreiterung der Leistung länger ausbleibt, so tritt die Einsatzbereitschaft dieser Betätigungen für die Gemeinschaft oft um so früher und deutlicher zu Tage. Ich habe Jungen dieses Typus kennengelernt, die ohne Auftrag und ohne die geringste Erwartung eines Lohns im Garten schwierige Arbeiten auf sich nahmen, jederzeit arbeitsbereit waren und auch auf Wanderungen und bei ähnlichen Gelegenheiten sich zu hilfsbereiten Kameraden entwickelten. Im Verlauf einer konsequenten Arbeit an diesen Zöglingen wird die Freude an sozial wertvollen Betätigungen so stark, daß sie die am Negativen überwindet. Es darf diesen Zöglingen nicht an Gelegenheit zur Tätigkeit fehlen, um Rückfälle zu vermeiden. Die Dauerwirkung auf sie erscheint immer dann recht gut, wenn der Zögling nach durchlaufener Schulzeit in ein festes Arbeitsverhältnis eintreten kann. In allen diesen Fällen werden namentlich aus den Jungen dieses Typus recht brauchbare, fleißige Arbeiter. Die oben gegebene Einschränkung, daß die Zeit der Bevorzugung des selbstgewählten Leistungsgebietes relativ lang sei, bedeutet kein völliges Ausbleiben anderer Leistungen. Vorausgesetzt, daß überhaupt eine ausreichende Begabung vorhanden ist, kann auch auf den herkömmlichen Unterrichtsgebieten durchaus Genügendes geleistet werden. Allerdings erfreut sich die Anfangsleistung immer besonderer Bevorzugung. Unter Anknüpfung an sie ist die Schwererziehbarkeit dieser Zöglinge im allgemeinen nicht so groß, wie vielfach ihr Ruf vermuten läßt. Diese Einbeziehung der „Lieblingsbeschäftigung" des Zöglings ist also nicht nur ein Zugeständnis an seine „Neigungen", an momentane Einfälle. Von ihnen ist die Ausnutzung der Leistungswilligkeit bewußt unterschieden. Als Ausgangspunkt zu einer breiteren Leistung und Zurückführung des Zöglings zu einer sozialen Werthaftigkeit ist sie eine ernste und bewußt pädagogische Maßnahme.

Es ergibt sich mit der Darstellung dieser Aufgaben zugleich der Erweis, daß die Beeinträchtigung des Leistungswollens der Schwachbegabten unter der Einwirkung der heilerzieherischen Maßnahmen nicht zu einer dauernden Störung des Verhältnisses zur Leistung und somit zu keiner dauernden Gemeinschaftsunfähigkeit der Hilfsschüler führt. Es entsteht nun aber die Frage, ob das neugeschaffene Verhältnis zur Leistung und damit die Stellung des Hilfsschülers in der Gemeinschaft nicht eine neue Störung erfahren muß, wenn dieser in den Beruf, ins Leben tritt. Die Frage ist darum berechtigt, weil die Zuführung zu neuer Leistung in einem Leistungsniveau erwirkt wurde, das auf die Beschränkungen des Hilfsschülers eingestellt war. In diesem Kreise bestand eine allgemein geminderte Leistungsfähigkeit. In dem Kreise aber, in den der Zögling durch den Beruf eintritt, wird eine volle Leistungsfähigkeit erwartet. Die neue Umgebung rechnet nur an wenig Stellen mit Menschen verringerter Leistungsfähigkeit. In der Tat kann

hier dem Geistesschwachen eine harte Klippe entstehen, die zu überwinden ihm nicht ohne weiteres möglich ist. Die Tatsache, daß die Begabungsminderung bei den einzelnen Hilfsschülern recht verschieden ist, stellt zwar eine geringe, aber durchaus keine ausreichende Erleichterung dieser Lage dar.

Die Betrachtung der einzelnen Berufe ergibt nun, daß nicht jede Arbeit den Menschen in gleicher Weise beansprucht. Daß für den Hilfsschüler Berufe, die in erster Linie die sog. Kopfarbeit erfordern, nicht in Frage kommen, bedarf keines Nachweises mehr. Aber auch innerhalb der Berufe, in denen die Handarbeit im Vordergrunde steht, wird dem Hilfsschüler mancher Platz mit mehr oder weniger Recht bestritten. Die Frage nach dem gelernten Beruf für Hilfsschüler ist von Böttcher mit „ja" beantwortet[13]). Es dürfen hier jedoch keine Mißverständnisse auftreten. Die Antwort ist selbstverständlich nicht für alle Hilfsschüler gegeben. Gute Hilfsschüler aber werden eine Lehre im Handwerk und in Fabriken durchlaufen können, ohne in die von uns oben dargestellte Gefahr zu kommen. Wenn mir ein früherer Schüler jetzt berichten konnte, daß er im Berufsschulzeugnis ausschließlich genügende Zensuren erhalten habe, so zeigt das eine recht schöne Entwicklung. Ebenso stellen die von Böttcher gegebenen Beispiele[14]) eine erfreuliche Reihe dar. Sie läßt sich stark erweitern[15]). In diesem Zusammenhang erwächst daher die Notwendigkeit einer sorgfältigen Berufsberatung, um solche Fälle, wie sie oben erwähnt wurden, von allen denen zu scheiden, in denen der Eintritt in eine Lehre Gefahren in sich bergen würde, d. h. die Leistungsforderung des Berufes und die Leistungsfähigkeit des einzelnen Hilfsschülers gegeneinander abzuwägen. Da diese Forderung aus erzieherischem Denken abgeleitet ist, ergibt sich hieraus wie auch aus der genauen Kenntnis des Hilfsschülers die Notwendigkeit, daß der Erzieher des fraglichen Zöglings an der Entscheidung beteiligt ist. Wie förderlich, aber auch wie notwendig für die Erhaltung des Berufs- und Leistungsverhältnisses auch später der Einfluß der Berufsschule ist, hat Plötz in den Gesprächen mit Hilfsberufsschülern gezeigt[16]).

Bei der Pflege des Verhältnisses des Hilfsschülers zu Leistung und Beruf darf nicht nur an eine Steigerung des gefährdeten Leistungsbewußtseins gedacht werden. Auch der gegenteilige Fall ist recht häufig, daß ein Zögling, der in der Hilfsschulgemeinschaft

---

[13]) E. Böttcher, Ein Ausschnitt aus der Berufsfähigkeit der Hilfsschüler (Die deutsche Sonderschule), 1936, H. 3, S. 184.

[14]) E. Böttcher, a. a. O.

[15]) Eine Aufzählung erübrigt sich hier, da wir die Frage der Berufswahl nur soweit zu beantworten haben, als es unsere wollenserzieherischen Belange erfordern. Aus dem gleichen Grunde muß auch die Auffassung des Handwerks unerwähnt bleiben.

[16]) Plötz, a. a. O., S. 42.

einen guten Platz hatte, sich seiner Grenzen nicht bewußt ist. Ja, gerade auch bei stärker beschränkter Einsicht ist oft die Beobachtung möglich, daß Hilfsschüler nach einem Beruf streben, für den sie die Voraussetzungen nicht erfüllen. Es handelt sich hier um genau den entgegengesetzten Fall der Störung des Leistungsverhältnisses. Die Gefahr, die daraus erwächst, liegt hier in der Schaffung eines späten Erlebnisses der Minderleistung mit den dargelegten Schädigungen des Wollens, verursacht durch das Versagen in den beruflichen Verrichtungen. Da für diese Zöglinge die Möglichkeit einer pädagogischen Korrektur dieser Störung dann in weit geringerem Maße gegeben ist als in der Schulzeit, so ist es notwendig, die falsche Berufswahl möglichst zu verhüten. In den meisten Fällen werden die hier notwendigen Maßnahmen schon bei der Berufsberatung eintreten können und müssen. Daraus erklärt es sich wohl auch, daß bei Plötz in den Berichten nur ein solcher Fall erwähnt wird [17]). Gewiß ist es nicht leicht, Zöglingen, deren Leistungsfreude man erst geweckt hat, die Begrenzung ihrer Leistungsfähigkeit wieder zum Bewußtsein zu bringen, ohne die vorherige Erziehungsarbeit um ihren Erfolg zu bringen. Wo sie aber notwendig wird — sei es, daß der Junge aus sich nach dem für ihn ungeeigneten Beruf strebt oder daß die Eltern auf einen „bessern" Beruf drängen — darf sie nicht versäumt werden. Das Kind wird dadurch vor großen Enttäuschungen bewahrt, die zu völliger Haltlosigkeit führen. Der rechte Mann muß eben auch hier am rechten Platze stehen, auch wenn es heißt, eine Beschränkung anzulegen. Dadurch wird die Leistungsfähigkeit des jungen Menschen eher erhöht als vermindert. Dem Ganzen ist durch die Beschränkung bestimmt mehr gedient als durch eine falsche Berufswahl, die den Erziehungserfolg in Frage stellt.

V. Autorität und Freiheit in der Wollenserziehung.

Im Werterlebnis wird dem Menschen der Geltungscharakter des Erlebten bewußt. In dieser Wertgeltung liegt das Moment des Autoritativen. Das Werthafte tritt fordernd an den Zögling heran. Das Werterlebnis bedeutet gleichzeitig ein „Verbindlichfinden" [18]) des erlebten Inhalts. Wenn der Zögling zur Anerkennung von Werten gebracht wird, so bedeutet das also eine Erziehung zur Anerkennung sachlicher Autorität, die mit dem „Geltungsanspruch von überpersönlichen Wertträgern" gleichbedeutend ist. Neben diesen überpersönlichen Werten aber treten an den Zögling auch Personen mit der gleichen „Forderung" auf Anerkennung heran. Ohne

[17]) a. a. O.

[18]) Hehlmann, Wilhelm, Pädagogisches Wörterbuch, Leipzig 1931.

untersuchen zu wollen, worauf dieser Anspruch zurückgeht, müssen wir hier doch die pädagogische Bedeutung darlegen.

Die Notwendigkeit hierzu ist um so größer, als das in der Überschrift dieses Abschnittes genannte Wortpaar stets in einen gewissen Gegensatz gebracht wird. Autorität wird als Gegensatz zur „Freiheit" behandelt. Man geht dabei von der Überzeugung aus, daß dem freien Wollen in seinen Entschließungen durch das Autoritative Grenzen gesetzt seien. Die Erörterung dieses Problems führt zu der alten Frage der Freiheit des Wollens. Wenngleich es schwer ist, den Standpunkt der völligen Freiheit des Wollens zu verteidigen, so kann doch nicht bestritten werden, daß es ein Gefühl, bzw. ein Bewußtsein der Freiheit gibt, das in der Wollensentscheidung eine große Rolle spielt. Pädagogisch wird dieses Gefühl der Freiheit wichtig in der Form des Gefühls der Freiwilligkeit. Es ist eine bekannte Tatsache, daß es nicht nur leichter ist, beim Schüler eine Wollensentscheidung herbeizuführen, wenn das genannte Gefühl bei dieser Entscheidung mitwirkt, sondern es entstehen auch darüber hinaus oft pädagogische Vorteile, die dieses Gefühl zu einem wertvollen Erziehungsmittel machen.

Wir stellen zunächst fest, unter welchen Umständen dieses Gefühl besonders wirksam bei Hilfsschülern auftritt. Bei kleineren Hilfsschülern (wie bei kleinen Kindern überhaupt) ist es natürlich am häufigsten als Gegenteil des „ich soll" anzutreffen, als Gegenteil des Bewußtseins des Zwanges also. Es hieße, das Kind mit dem Bade ausschütten, wollte man diesem Gefühl keinen Raum geben und übersehen, daß auch dieses einfache Freiwilligkeitsgefühl erziehlich wichtig sein kann. Gerade in Anbetracht der häufigen Beeinträchtigung des Selbstvertrauens und des Selbstbewußtseins (Erlebnis der Minderleistung), wie überhaupt zur Erzielung einer größeren Handlungsbereitschaft ist es unentbehrlich. Wo es nur irgend der Unterrichts- und Erziehungsbetrieb zuläßt, wird darum der Hilfsschulerzieher das Freiwilligkeitsgefühl, wo es einmal eintritt, nicht beeinträchtigen. Sehr oft wird er den Erziehungsplan so einrichten, daß er es zu wecken sucht, wo es fehlt. Von selbst wird es überall da entstehen, wo der Gang des Unterrichts den natürlichen Betätigungsbestrebungen möglichst weit entgegenkommt oder wo die Stoffe, die eine Eigenbetätigung des Kindes nicht zulassen, in einer solchen Form dargeboten werden, daß sie beim Kinde eine gefühlsmäßige Hinwendung zum Stoff bedingen (Freude, Lust, aber auch Mitgefühl usw.).

Gegenüber diesem einfachen Freiwilligkeitserlebnis läßt sich in den mittleren, manchmal auch schon in den unteren Hilfsschuljahrgängen eine zwar verwandte, aber doch weiterentwickelte Form des Freiwilligkeitsgefühls feststellen. Man könnte es das ursprüngliche Freiwilligkeitsgefühl nennen, wenn man vom obigen Fall als der Frühform sprechen will. Dieses Erlebnis liegt dort vor,

wo der Zögling sich zu Arbeiten entschließt, deren Erledigung freigestellt ist oder die nur von wenigen Zöglingen ausgeführt werden können oder dürfen. Als Beispiele seien genannt das Reinigen der Bänke in der Unterrichtslaube des Schulgartens, die Pflege des Gartens in den Ferien, evtl. auch für andere Klassen, Herrichten des Tons für die Arbeit in der Tonwerkstatt usw. Das Gefühl der Freiwilligkeit tritt hier deutlich zu Tage und ergibt im Zusammenhang mit der Freude an der Betätigung wie oft auch des erzieherisch sehr wertvollen Bewußtseins der Leistung für die Gemeinschaft dauerhafte Wollensantriebe. Auch hier ist das Freiheitsgefühl ein sehr wertvoller Erziehungsfaktor, weil es zu sozial wertvoller Einstellung und sozial wertvollem Tun führt und kann daher nicht entbehrt werden im Interesse der Leistungsbereitschaft und der formal wie inhaltlich bestimmten Entschlußfähigkeit.

Oft entsteht gerade im Verlauf der oben angegebenen Arbeiten beim Eintreten anderer verlockender Wollensziele ein Widerstreit der Wollensantriebe. Damit ist keineswegs das Freiwilligkeitsgefühl ausgeschlossen, sondern es wirkt hierbei in Richtung auf das freiwillig übernommene Ziel und geht aus dem Konflikt um so deutlicher und klarer hervor.

Konflikte der eben genannten Art zeigen die wichtigste Seite der Wirksamkeit des Freiwilligkeitserlebnisses im Zusammenhang der Wollensentscheidung. Es wurde bereits weiter oben auf die soziale Bedeutung des Freiwilligkeitsgefühls hingewiesen. Sie wird hier noch deutlicher. Denn die Konflikte entstehen meist zwischen Motiven des persönlichen Vorteils oder dem Drang nach Lustbefriedigung und dem sozialen Denken und Fühlen. Es ist Aufgabe der Erziehung, die Entschließungen des Zöglings immer mehr von ichsüchtigen Regungen zu befreien, ohne das Freiwilligkeitsgefühl im Willensentschluß zu beseitigen. Der freie Wille des Zöglings darf nicht egozentrisch orientiert sein, sondern er ist sozial zu richten. Die obigen Beispiele zeigen, wie die Entwicklung und Erziehung hierzu von einer anfänglichen Verbindung beider Regungen, z. B. der sozialen Verpflichtung mit der Betätigungsfreude, ausgehen kann und hinführt zum Bewußtsein der (freiwillig) übernommenen P f l i c h t. Dies letztere ist das Ziel. Das Gefühl der Freiwilligkeit ist auch bei der größten Autorität nicht ausgeschlossen. Autorität und Freiheit sind in diesem Sinne keine Gegensätze. Gerade im Anerkennen eines Wertes und in der Anerkennung der Autorität einer Person ist das Freiheitserlebnis am stärksten. Es ist stark auch im rechten Gehorsam. Wohl unterschieden werden wollen aber Disziplin und Gehorsam vom „Zwang", als einer rein von außen kommenden Einwirkung. Der Zwang hat keine dauernde Antriebsfähigkeit im obigen Sinne. Es besteht begründeter Anlaß, auf diesen Unterschied hinzuweisen, da oft die Gleichsetzung von Zwang und Disziplin angetroffen wird.

Die heilpädagogische Verwertung des freiwilligen Entschlusses bedeutet keine Lockerung des Zusammenlebens und keine Individualisierung der Erziehung, sondern führt durch das Erlebnis der entsprechenden Werte zur Bindung an die Gemeinschaft, zu Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein. Sie hat nichts zu tun mit pädagogischem „Expressionismus" und willentlicher Verweichlichung der Zöglinge.

Für den Zögling ist die personelle Autorität gegeben in der Person und dem Wollen des Erziehers. Die Anerkennung des Erzieherwollens und seine Befolgung kann in den meisten Fällen des „Zwanges" entbehren und unter Beteiligung des Gefühls der Freiwilligkeit geschehen. Die S. 92 als notwendig erkannte befehlsmäßige Hinwendung an die gefühls- und willensstumpfen Formen der Geistesschwäche schließen das Gefühl nicht aus. Allgemein besteht ein großer Unterschied zwischen der erzwungenen Befehlsausführung und einer solchen, die auf diesem Gefühl beruht. In der inneren Anerkennung von Disziplin und Pflicht, in der Erfassung ihrer Werthaftigkeit, liegt vielleicht das stärkste Freiheitserlebnis. Zwang und disziplinierter Gehorsam sind keineswegs dasselbe. Jener kommt von außen, dieser aber ist innerlich bejaht und bedeutet die Erhebung der Ein- und Unterordnung zu einem hohen Wert. Wer nicht auf dem geschilderten Wege zu Disziplin und sozialem Verhalten erzogen werden kann, ist kein werthaftes Volksglied. Bei ihm können äußerer Zwang nur äußerliche „Einordnung" erreichen, der Charakter aber wird dadurch nicht wertvoller.

Auch die Erziehungsaufgabe der Hilfsschule kann von der Nutzung des einfachsten Freiwilligkeitsgefühls bis zum Erleben von Zucht und Disziplin und dem Wert freiwilliger Einordnung gespannt werden. Die Wege hierzu sind angegeben. Zur Erreichung des Ziels sind Wanderung, Heimaufenthalt und Jugendherberge nicht nur wertvolle, sondern geradezu unentbehrliche Gelegenheiten neben den schon dargelegten Betätigungsmöglichkeiten.

Die Streuung in der Beanlagung der Hilfsschüler bedingt es, daß sie das gesteckte Ziel nicht alle erreichen bzw. ihm nicht alle gleich nahe kommen. Ein Teil — den man nicht zu klein schätzen soll — wird immer in erzieherischer Hinsicht gute Aussichten haben, während sie sich für den Rest nicht so günstig gestalten. Wie kann nun der Teil, dessen Erlebnisfähigkeit für die Werte der Gemeinschaft, für die „überpersönlichen Werte" also, weniger entwickelt ist, ohne die oben genannten Erlebnisse in die Gemeinschaft eingeordnet werden durch eine dauernde Wollensbeeinflussung? Als eine Bindung zu diesen Werten haben wir die einfache gefühlsmäßige erkannt. Hier tritt als Ergänzung die Gewöhnung hinzu. Da das Ergebnis der Gewöhnung eine Neigung, in der gleichen Situation gleich zu handeln, darstellt, ist auch sie in der Lage,

den Menschen zu einer relativ dauerhaften Verhaltungs- und Handlungsweise zu bringen. Ihr Wert ist sehr oft bestritten worden. Die Kritik hat natürlich dann eine Berechtigung, wenn die Gewöhnung das einzige Mittel zur Einfügung in die Gemeinschaft und die einzige Grundlage der Wollensinhalte darstellen soll. Die Hilfsschule kann ihrer überall da nicht entraten, wo in der Erlebnisfähigkeit der Schüler Lücken vorhanden sind, so daß andere Möglichkeiten beschränkt sind. Bedenkt man, daß auch sonst im Leben der Menschen das gewohnheitsmäßige Tun eine nicht unbedeutende Rolle spielt, so wird gegen die Ein-„Gewöhnung" der Hilfsschüler als erzieherischer Hilfe nichts einzuwenden sein.

Ja, die Gewöhnung bleibt nicht einmal auf diese Fälle beschränkt. Gerade im Anfang der hilfschulerzieherischen Bemühungen, wenn die gefühlsmäßige Bindung der Zöglinge an die Gemeinschaft und ihre Werte noch unentwickelt ist, hat sie eine große Vorarbeit zu leisten. In dieser wie auch in der nachfolgenden Zeit geht sie mit den anderen Erziehungsmöglichkeiten zusammen und wird erst nach und nach von ihnen abgelöst. So ist es durchaus möglich, einer durch Gewöhnung zuerst begründeten Verhaltensweise bei Erwachen des Wertsinns des Zöglings eine wertmäßige Unterbauung zu geben. Die Frage ist also nicht so zu stellen, ob wir auf Grund des Erlebnisses der Freiheit und der Werte oder durch Gewöhnung erziehen sollen, sondern der Erzieher hat nach der rechten Abgrenzung und nach dem rechtzeitigen Übergang von einem Erziehungs-„Mittel" zum andern zu fragen. Die allgemeine Bestimmung dieses Verhältnisses ist erfolgt. Im einzelnen Regeln darüber aufstellen zu wollen, ist unzweckmäßig.

Im Zusammenhang mit der Frage nach Autorität und Freiheit in der Wollenserziehung der Hilfsschule steht auch die nach „Belohnung und Strafe" als Mittel zur Wollensbeeinflussung. Berührt ist diese Frage schon dort, wo wir von der Lüge des Hilfsschülers zu handeln hatten und hier die Furcht vor Strafe als ein Motiv zu Unwahrhaftigkeit erkannten. Daß also die Strafe bzw. die Furcht vor ihr ein Motiv im Wollensverlauf bei Hilfsschülern sein kann, geht daraus hervor. Ebenso läßt sich aus den Darlegungen über die Antriebsfähigkeit sinnlicher Gefühle und Werte leicht ersehen, daß auch Belohnungen im Bereich der Geistesschwäche, namentlich wenn bei ihnen die genannten Gebiete erregt werden, einer Wollensbeeinflussung fähig sind. Es liegt aber auch im Charakter solcher sinnlichen Abläufe, daß ihre Wirkung keine Dauer im erzieherischen Sinne hat. Das Bestreben eines Zöglings, gleiche oder ähnliche Belohnungen möglichst oft zu erwirken, darf keineswegs als solche angesehen werden. Mit dem Fortfallen der Belohnung fällt auch das Motiv fort. Es kommt auf diese Weise meistens nicht einmal zu einer Gewöhnung. Da wir die dauernde Wollensbestimmung als Ziel der Erziehung erkannt haben, müssen wir

fragen, ob Belohnung und Strafe auch für sie eine Bedeutung erlangen können. Wir trennen dabei die beiden Erziehungsmittel und behandeln sie einzeln.

Unsere Frage lautet zuerst, ob die Schule über Mittel verfügt, die dem Zögling eine Belohnung darstellen und gleichzeitig in der Lage sind, seine Wollensausrichtung zu fördern. Wir sehen hier, daß selbst materielle Belohnungen, wenn sie nicht als Verheißung vor der Leistung stehen, in dieser Weise wirken können. Wir denken uns einen Jungen, der sich im Garten durch besondern Fleiß, durch Vorsorglichkeit, Sorgfalt und stete Arbeitsbereitschaft ausgezeichnet hat! Solche Kinder sind gerade unter den schwächeren einer Arbeitsgruppe sehr häufig. Hier erscheint eine begrenzte Bevorzugung und Anerkennung vor den Kameraden berechtigt. Diese wirkt nicht nur direkt als Ansporn zu weiterem Fleiß bei der Gartenarbeit, sondern es zeigt sich auch immer, daß die Anerkennung, das Erlebnis der Leistung für die Gruppe, ein Gemeinschaftserlebnis ist und der Zögling auch im übrigen sein Wollen in den Dienst der Gemeinschaft stellt.

Es bedarf jedoch durchaus nicht immer der materiellen Grundlage. Auch bei andern Gelegenheiten wirkt eine Anerkennung bei Leistungen innerhalb gemeinsamer Arbeit meistens förderlich auf die Kinder, es sei denn, daß es sich um solche Zöglinge handelt, die sich gern vordrängen und mit ihren Leistungen zu prahlen bestrebt sind. Wir sind mit diesen Beispielen in die Lage versetzt, einen allgemeineren Grundsatz für die Belohnung von Schülern aufzustellen, nämlich den, daß die Einstellung des Wollens auf die Gemeinschaft es erfordert, Anerkennungen (und Belohnungen) in erster Linie von der Leistung für die Gemeinschaft abhängig zu machen, nicht von der für ichbezogene Ziele. Hat man im Rahmen der pädagogischen Erörterung von „natürlichen Strafen" gesprochen, so könnte man hier von „natürlichen" Belohnungen sprechen. Sie sollen insofern „natürlich" sein, als die Leistung in der Gemeinschaft und für sie die Stellung innerhalb dieser begründet. Verantwortliche Tätigkeiten z. B. werden Kindern überlassen, die sich als verantwortungswillig und -bewußt im Rahmen der gemeinsamen Arbeit erwiesen haben. Es ist in der Hilfsschule möglich — und darum Aufgabe — den Zögling dahin zu bringen, daß er in dieser seiner Stellung, die durch Leistung für die Gemeinschaft begründet ist, seinen „Lohn" sieht.

Es ist Aufgabe des Erziehers und muß seinem Feingefühl überlassen bleiben, diese Form der Belohnung weder zu mechanisieren noch unter den Schülern zu Streitobjekten werden zu lassen. Die Gefahr hierzu liegt selbstverständlich vorübergehend vor. Eine konsequente Erziehungsarbeit läßt jedoch die geforderte Form erlangen. So angewandt trägt auch die belohnende Anerkennung zur

Bildung einer den Leistungen entsprechend gegliederten Gemeinschaft bei.

Der weite Weg zu dem dargelegten Ziel macht die Bestrafung von Zöglingen nicht immer vermeidlich. Zwar setzt die Aktivierung des Zöglings für gemeinsame Betätigungen die Notwendigkeit der Bestrafung für Faulheit und Beeinträchtigung der Arbeit in der Klasse auf ein geringes Maß herab. Dennoch kommen, zumal im früheren Teil der Hilfsschulerziehung, aber auch im weiteren Verlauf Verstöße einzelner Schüler gegen die Gemeinschaft und die Schulordnung bzw. gegen einzelne Mitschüler vor. Auch hier bietet analog den Anerkennungen und Belohnungen das Gemeinschaftsleben eine Reihe von Strafmöglichkeiten, die der Hilfsschüler durchaus als solche empfindet. Zum Teil ist es auch hier Aufgabe der Erziehung, die Empfindsamkeit für die dem Gemeinschaftsleben entwachsenden Strafen zu wecken und zu erhalten.

Es gibt jedoch in der Hilfsschule, namentlich an der unteren Grenze ihres Bereichs, immerhin einzelne Schüler, bei denen die Empfindsamkeit für die Gemeinschaft und ihre Erlebnisse gering bleibt und für die darum Strafen wie Arrest und erzwungene Arbeit nicht zu vermeiden sind. Sie stellen aber keineswegs den Normalfall dar und das Maß, in dem Bestrafungen bei ihnen erforderlich sind, kann nicht als allgemein notwendig angesehen werden.

Zusammenfassung.

Wir stellen die Aufgaben der Erziehung des Wollens bei Hilfsschülern kurz zusammen.

Als umfassende Aufgabe der Wollenserziehung — wie allgemein, so auch in der Hilfsschule — stellt sich die Beeinflussung des kindlichen Wollens nicht nur für die Zeit der Schulerziehung, sondern gerade für das spätere Leben dar. Wir sprachen von der Wollensrichtung. Um diese Aufgabe zu erfüllen, darf sich die Erziehung nicht auf die Weckung guter formaler Wollenseigenschaften beschränken, sondern sie hat sich vor allem den Wollensinhalten (Wollenszielen) zuzuwenden. Ja, eine allgemeine Hebung der Wollenseigenschaften unabhängig von ihrem Ziel (Inhalt) ist weder erwünscht noch praktisch möglich.

Da die Inhalte des Wollens in den intellektuellen Motiven und den Inhalten des Gefühlslebens sowie des Werterlebens gegeben sind, ergab sich für uns die Pflege aller dieser Seiten des geistig-seelischen Lebens des Menschen: die Entfaltung der intellektuellen Kräfte und der Vermittlung des „Pflichtwissens“ sowohl als der Pflege des Gefühlslebens und des Wertsinns. Auch hier kann nicht nur an die formale Seite dieser Vorgänge gedacht wer-

den, sondern gerade ihre Inhalte sind ausschlaggebend für das Wollen. Für die dauernde Beeinflussung des Wollens und die von ihr abhängige Einordnung in die Gemeinschaft erwies sich die Empfänglichkeit für die Werte der Gemeinschaft, die nationalen, sozialen und altruistischen Werte, als besonders wichtig. Wo es beim Hilfsschüler zu einem ausgesprochenen Werterlebnis nicht kommt, hat die gefühlsmäßige Bindung zu den Wertträgern und zu der Tätigkeit in Richtung auf die Wertträger die Eingliederung zu bewirken. In den Werten sieht auch der Hilfsschüler das Autoritative. Zur sachlichen Autorität kam die personale. Die Anerkennung beider weckt das erziehlich wichtige Gefühl der Freiheit, das sich aus dem Gefühl der Freiwilligkeit entwickelt. Die Einbeziehung dieses Gefühls in das erzieherische Geschehen erfolgt nicht, weil dem Kinde keine Bindungen auferlegt werden sollen, sondern weil in der Anerkennung und Bejahung der Bindungen unter Beteiligung des genannten Gefühls die dauernde Anerkennung unentbehrlicher Werte der Gemeinschaft und damit deren dauernde Einwirkung auf das Wollen des Zöglings gegeben wird. Als Ergänzung in der Frühzeit der Hilfsschulerziehung sowie in Anbetracht der Lücken in der Wertempfänglichkeit der Hilfsschüler tritt die Gewöhnung als wichtiges Erziehungsmittel zu den genannten hinzu. Wo aber eine bewußtere Ausrichtung des Empfindens und Wollens des Zöglings auf die genannten Werte möglich ist, ist diese Erziehungsweise einer einseitigen Gewöhnung vorzuziehen.

E. Schulpraktische Maßnahmen zur Erfüllung der Aufgaben der Wollenserziehung.

I. Die Hilfschulklasse als Erziehungs- und Leistungsgruppe.

Die hervorragende Stellung, die die Wollenserziehung in der Gesamtaufgabe der Hilfsschule hat und ihr besonderer Anteil an der Einfügung des Hilfsschülers in die Volksgemeinschaft machen die Hilfsschule in erster Linie zu einer Erziehungsinstitution. Die Frage der Berufsfähigkeit[1]) ist, wie wir sahen, gar nicht in erster Linie abhängig von den Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern ebensosehr davon, ob der Hilfsschüler in seinem gesamten Wollen, also auch seiner „Gesinnung" und seinem „Charakter" die Einstellung hat, die die Gemeinschaft von ihm fordert, d. h. nicht die egoistische, sondern die altruistisch-sozialistische Einstellung[2]). Die Hilfsschule ist eine Erziehungsschule des Wollens.

Das ist auch hier nun nicht einseitig „voluntaristisch" gedacht. Unsere Darlegung der allgemeinen Aufgaben der Wollenserziehung hat ja gerade gezeigt, daß die Wollenserziehung weder auf die Entfaltung der intellektuellen Begabung und die Vermittlung verpflichtenden Wissens noch auf die Pflege des gefühlsmäßigen und wertenden Erfassens der „Umwelt", der Dinge und Vorgänge verzichten kann aus Gründen der Motivbildung und der Schaffung einer formal wie inhaltlich ausreichenden Antriebslage für das Wollen. Auch körperliche Kräfte zur Durchführung vieler Entschlüsse waren nicht unbedeutend.

Die Vorherrschaft der Wollenserziehung und die Einbeziehung der außerwillentlichen Verhaltungen in ihr Bereich bedeutet also nicht ihre Ausschließlichkeit. Vom Unterricht verlangt sie aber, daß aller Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten auf die Erziehung des Wollens Bedacht nimmt. Das bedeutet, daß die gesamte Schulung in einer Form geschieht, die eine Erziehung des Wollens gewährleistet. Hieraus sind verschiedene Folgerungen zu ziehen. Die erste betrifft die Einteilung der Kinder in die Klassen; die andere den Betrieb des Unterrichts selbst.

Die Klasseneinteilung. Wenn schon bei der Überweisung eines Kindes von der Volksschule zur Hilfsschule nicht allein

---

[1]) Diese ist hier allgemein zu fassen. Sie ist nicht gleichbedeutend mit der Befähigung für einzelne Berufszweige.

[2]) Daher hat auch Plötz das Hauptgewicht der Berufsschularbeit auf die Erziehung gelegt (a. a. O.).

das Versagen in den Schulfächern bestimmend gewesen ist, sondern gerade die sich daraus ergebenden erziehlichen Gesichtspunkte (Veränderung des Wertempfindens, mangelnde Entwicklungsimpulse für das Gefühlsleben und die Betätigungsweise des Kindes aus der aus kleineren Kindern bestehenden Umgebung in der Vollschulklasse) wesentlich mitgesprochen haben, so können diese Gesichtspunkte bei der Einteilung der Hilfsschulklassen nicht außer acht gelassen werden. Will man nun versuchen, von rein erziehlichen Gesichtspunkten aus die Zusammenstellung der Erziehungsgruppen vorzunehmen, so ist man zunächst erstaunt, daß man von hier aus zurückverwiesen wird auf den Gesichtspunkt der Leistung, und man könnte meinen, daß damit der Versuch, die Klasse auch ihrer Zusammensetzung nach zu einer wirklichen Erziehungsgruppe zu gestalten, mißlungen sei[3]).

Es ist ein Irrtum, zu meinen, die Bevorzugung der Wollenserziehung im Erziehungsplan der Hilfsschule und die Ausgestaltung der Hilfsschulklasse zu einer reinen Erziehungsgruppe müsse nun die Einweisung der Zöglinge unter rein willens-psychologischen Gesichtspunkten bedingen, etwa nach den aufgewiesenen Wollenstypen in formaler Hinsicht, nach Besonderheiten der Antriebslage oder überhaupt nach der rein willentlichen Beanlagung des Kindes. Eine solche Gruppe würde gerade für die Erziehung äußerst große Gefahren in sich schließen. Vor allem würde sie die Berücksichtigung des Grundsatzes der Leistungsfähigkeit und des Verhältnisses des Zöglings zur Leistung vermissen lassen und dadurch die Möglichkeit zur Behebung dieser als sehr wesentlich erkannten Fehler beschneiden. Bei einseitiger Richtung der Aufmerksamkeit auf die willentliche Anlage würde leicht übersehen werden, daß vorhandene Beeinträchtigungen des Wollens zur Leistung bestehen blieben oder gar erneut das Erlebnis der Minderleistung heraufbeschworen würde. Selbst die Berücksichtigung der oben aufgestellten Typen der Veränderung des Verhältnisses zur Leistung würde dem Fehler dieser Einteilung nicht begegnen, d. h. also etwa, wenn wir diese Kindergruppen in den Erziehungsgruppen zusammenfassen wollten, die Kinder mit der Leistungsbegrenzung in einer Gruppe, die den Ersatz im Negativen bildenden in einer anderen u. s. f.

Da für diese Fehler die Veränderungen im Werterleben maßgeblich waren, diese aber zurückgeführt werden müssen auf das Erlebnis der Minderleistung in einer auf die Leistungsfähigkeit des Hilfsschülers nicht einstellbaren Umgebung, so muß die Bildung des neuen schulischen Milieus nach Maßgabe der Leistungsfähigkeit der Zöglinge vor sich gehen. Dies ist um so mehr möglich, als wir gesehen haben, daß bei aller Verschiedenheit der Leistungsfähigkeit

[3]) Vgl. hierzu S. 93 ff.

der Hilfsschüler im einzelnen insofern ein Gleiches bei allen vorhanden ist, als die manuelle Begabung relativ hoch liegt und für alle vier Formen der Beeinträchtigung des Leistungswollens in ihr der Ausgangspunkt für die heilpädagogische Behandlung gefunden wurde[4]). Grundsatz der Bildung der Erziehungsgruppen in der Hilfsschule bleibt also die Leistungsfähigkeit der Glieder jeder Gruppe. Für die größeren Hilfsschulen bedeutet das die Beibehaltung der Parallelklassen nach Maßgabe der Begabung der Schüler. Sie gibt für die Wollenserziehung die sicherste Grundlage. Ihre Voraussetzung ist die „Zentralhilfsschule", die darum als erstrebenswertes Ziel erscheint.

Bezüglich des genannten Grundsatzes sind nun noch einige Hinweise erforderlich. Es liegt auf der Hand, daß eine inhaltlich bestimmte Abgrenzung des Bereichs der Leistungsfähigkeit, das den jeweiligen Gruppen zugehört, nicht gegeben werden kann. Dazu ist das Schülermaterial in den einzelnen Jahrgängen zu verschieden beanlagt. Hiervon hängt dann auch die jeweilige Streuung in einer Gruppe ab. Die Abgrenzung ist aber auch in der bezeichneten Genauigkeit nicht notwendig. Zunächst schon handelt es sich für den größten Teil der neuaufgenommenen Hilfsschüler um den Eintritt in eine neu zu bildende Erziehungsgruppe, und nur wenige verspätet überwiesene müssen schon bestehenden Gruppen zugewiesen werden. Für alle aber kann der Satz gelten, daß sie die Leistungsfähigkeit aufweisen müssen, die zu einer Mitarbeit in der betreffenden Gruppe erforderlich ist, um in ihr den geeigneten Erziehungsplatz zu finden.

Der darin genauer formulierte Grundsatz der Zuweisung nach Maßgabe der Leistungsfähigkeit will nun nicht falsch verstanden werden. Er fordert keineswegs von den Zöglingen eine bei allen gleichmäßige Begabung oder eine auf allen Gebieten des Unterrichts begrenzte Streuung der Begabung. Diese Forderung wäre praktisch in unsern bestehenden Hilfsschulen nicht zu erfüllen. Das erhellt durch den Hinweis auf die bereits hervorgehobene Ungleichheit der Begabungsausfälle und damit auch der Begabungsreste auf den einzelnen Gebieten. Eine große Mehrzahl der Hilfsschüler hat auch in seinem Leistungsniveau irgendeinen mehr oder weniger deutlichen Begabungsausfall bzw. eine mehr oder weniger große Begabungshöhe, die in den extremen Fällen als „Sonderbegabung" in die Erscheinung treten[5]). Abgesehen von einzelnen musikalischen

---

[4]) Daß namentlich in den ersten Hilfsschuljahren die motorischen Hemmungen dem entgegenständen, ist unrichtig. Gerade der motorisch stärker gehemmte Typ hat auch einen noch größeren Ausfall auf geistigem Gebiet. Die manuelle Begabung ist also auch hier immer noch die relativ höhere.

[5]) Als Beispiel sei auf die in dem genannten Aufsatz von Böttcher (Ein Ausschnitt aus der Berufsfähigkeit d. H.) beschriebenen Fälle einer musika-

und zeichnerischen Begabungen werden die Ausfälle sowohl als die Begabungen besonders im Bereich des Lesens, der Rechtschreibung, des sprachlichen Ausdrucks und des Rechnens angetroffen. Es gibt Hilfsschüler, die bei sonst relativ guter Leistung in ihrer gesamten Hilfsschulzeit nicht lesen lernen, die in besonders krassen Fällen bezüglich der Lesefertigkeit nicht über die Fibelstufe hinauskommen, obwohl sie Lesestoffe, die dem Niveau einer guten Klasse angepaßt sind, durchaus verstehen, wenn sie in der Klasse gelesen werden [6]). Es wäre eine Verkennung des wollenserzieherischen Gesichtspunktes, wollte man die Forderung der Leistungsgleichheit nun so weit treiben, daß ein solcher Schüler in einer Klasse zu verbleiben hätte, die seiner Lesestufe entspräche, obwohl er in einer höheren Klasse durchaus mitarbeiten kann. Dadurch würde er einmal in seiner gesamten Entwicklung sehr gehemmt, zum andern würde er aber auch in dieser Umgebung eine in jeder Hinsicht, auch in willentlicher, eine völlig veränderte Einstellung zur Gemeinschaft erhalten. Dieser extreme Fall ist um seiner Eindeutigkeit willen angeführt. Er läßt uns zu dem Grundsatz kommen, daß für die Einweisung in eine Hilfsschulklasse bzw. für die weitere Hilfsschulzeit die Belassung in einer solchen der bessere Teil der Leistungen eines Hilfsschülers maßgeblich ist, nicht ein mehr oder weniger deutlicher Ausfall. Nicht die spezielle Leistung, sondern die Befähigung zur allgemeinen Mitarbeit in einer Erziehungsgruppe gibt den Ausschlag für die Bildung der Gruppe. Die Einteilung der Erziehungsgruppen nach dem Gesichtspunkt der allgemeinen Leistungsfähigkeit des Zöglings ist also keinesfalls gleichbedeutend mit der Klassenzuweisung nach Maßgabe der einzelnen Fertigkeiten.

Bezüglich des geringeren Teils der Anlagen muß es dem Feingefühl eines jeden Hilfsschulerziehers überlassen bleiben, wie weit er es für möglich hält, innerhalb der Gruppe den Zögling für den Ausgleich seiner besonderen Schwäche zu aktivieren. Hält er es ohne Beeinträchtigung des Leistungsbewußtseins für angebracht, den Zögling auf sie hinzuweisen und das lebensnotwendige Maß an Fertigkeiten auch hier zu erreichen, so ist das nicht nur praktisch wertvoll, sondern es ergeben sich daraus dann eine Reihe ausgezeichneter wollenserzieherischer Momente. In allen Fällen aber, in denen solches Bemühen keinen Erfolg verspricht, sollte man von einer übertriebenen Übung um der mit ihrer Erfolglosigkeit verbundenen Schädigung des Selbstgefühls willen absehen. Dann ist

---

lischen und einer zeichnerischen Sonderbeanlagung hingewiesen (Die deutsche Sonderschule), Jg. 3, Heft 3, S. 183 ff.

[6]) Obgleich hier an bestimmte Schüler gedacht ist, die dem Verf. im Unterricht begegnet sind, wird von der Ausführung einzelner Beispiele abgesehen, da sie überall zu beobachten sind.

nur die Beschränkung angebracht, um nicht auch noch durch diese Beeinträchtigungen das übrige Leistungsniveau herabzudrücken.

Es zeigt sich in diesem Einteilungsgrundsatz bei der Bildung der Erziehungsgruppen, daß die Zugrundelegung des Gesichtspunktes der Wollenserziehung nicht eine Verminderung der Leistungsfähigkeit und der Leistung des Zöglings bedeutet, sondern gerade im Gegenteil eine allgemeine Leistungssteigerung ermöglicht, die ja auch im Ziel der Wollenserziehung begriffen liegt. Denn das Kriterium des Wollens ist die Leistung. Die Wollenserziehung kann daher auch nicht nur, sondern sie muß an dem Grundsatz der Einteilung der Erziehungsgruppen nach Maßgabe der allgemeinen Leistungsfähigkeit des Zöglings festhalten.

Auf dieser Grundlage ist auch die Erziehung der geringer begabten Schüler sichergestellt. Gerade bei ihnen fällt der Unterschied in der Begabung für die einzelnen Schulfächer und die relativ gute Leistungshöhe im praktischen Tun sowie im Körperlichen auf[7]). Bei der Gruppierung der Hilfsschüler nach dem Gesichtspunkt der allgemeinen Leistungsfähigkeit im oben dargelegten Sinne trifft diese Begabungsgruppe von selbst in einer Erziehungsgruppe zusammen. Dadurch erst wird eine durchaus hilfsschulgerechte Förderung ihrer gesamten Leistungsfähigkeit ermöglicht, ohne auch nur irgendwie mit den Belangen der Wollenserziehung zu kollidieren und umgekehrt. So läßt sich bei diesen Schülern eine unverhältnismäßig große Leistungshöhe erzielen, unverhältnismäßig groß nämlich im Hinblick auf das geringe Ausmaß mancher Einzelbegabung. Denn in der hier entstehenden Gemeinschaft läßt sich das Tun so einrichten, daß auch der schwächere Teil einen Platz in ihr hat und zur Leistung innerhalb der allgemeinen Arbeit kommen kann. Darin aber ist neben der Möglichkeit der Entwicklung der dem Zögling verbliebenen Anlagen die Sicherung der Einordnung in die große Gemeinschaft durch Wollenserziehung in der Schulgemeinschaft gegeben. Wesentlicher aber fast noch als die Möglichkeit der optimalen Entwicklung des Begabungsrestes ist die Tatsache, daß durch die Nutzung seiner Leistung die willentliche Einstellung dieses Zöglings zur Gemeinschaft positiv wird. In einem reinen „Lernbetrieb", der die „Fächerleistung" als maßgeblich wertet, ist diese nicht gesichert.

Es mag als ein Mangel der obigen Ausführungen angesehen werden, daß ihnen nur bei dem Vorhandensein einer größeren Zahl von Hilfsschülern entsprochen werden kann, wenn die Möglichkeit der Differenzierung überhaupt gegeben ist, d. h. also in größeren Hilfsschulen. Tatsächlich konnten wir oben ja bereits feststellen,

---

[7]) Vgl. hierzu: G. Pollak, Eine Radwanderfahrt mit Halleschen Hilfsschülern (Die deutsche Sonderschule, 2. Jahrgang, Heft 10, S. 825, Halle 1935), sowie die Angaben d. Verf. über Wanderungen mit Hilfsschülern.

daß im System einer Zentralhilfsschule einer größeren Stadt mehr wollenserzieherische Gesichtspunkte gegeben sind, als ihr vielenorts zugeschrieben wird. Es hat sich gezeigt, daß diese Schulen keineswegs zu einer Mechanisierung des Unterrichts und zu Erziehungs-„Betrieben" führen müssen. Es muß daher auch zugegeben werden, daß die Bildung geeigneter Erziehungsgruppen in der wenig gegliederten oder gar ungegliederten Hilfsschule auf weit größere Schwierigkeiten stößt. Die Streuung ist hier größer, und die Verschiedenheit der Anlagen fällt deutlicher in die Erscheinung. Immerhin ist in den aufgewiesenen „Einheitlichkeiten in der Mannigfaltigkeit" der Begabung eine Tatsache gegeben, in der auch hier noch eine Grundlage für die gemeinsame Wollenserziehung liegt. Um so dringlicher ist aber gerade hier die Notwendigkeit, die allgemeine Leistungsfähigkeit der speziellen voranzustellen bei der Bildung von „Arbeitsgruppen" innerhalb der mehrere Jahrgänge umfassenden Klasse und den erziehlichen Zweck der Arbeit so vor den der reinen Schulung zu rücken.

An dieser Stelle haben wir auch zu bedenken, daß die Schulorganisation nicht die einzige Möglichkeit darstellt, die Wollenserziehung intensiv zu gestalten. Ein wesentliches Stück der Wollenserziehung liegt im Unterricht selbst.

II. Die Gestaltung des Unterrichts im Dienste der Wollenserziehung.

a) Die Arbeitsform der Hilfsschule.

Die Gestaltung des Unterrichts zu einem Instrument der Wollenserziehung betrifft zunächst die Form des Unterrichts. Unsere Frage lautet daher, wie der Unterricht seiner Form nach zu gestalten sei, um eine intensive Wollenserziehung zu ermöglichen.

Bei der Ableitung der Aufgaben der Wollenserziehung haben wir ein Dreifaches als notwendig erkannt: Schulung der intellektuellen Voraussetzungen im Interesse der Motiv- und Zielbildung, Pflege des Gefühlslebens und des Wertsinns und Überleitung der daraus sich ergebenden Wollensantriebe in das Handeln. Das letzte Moment ist insofern besonders wichtig, als in ihm die Aktivierung der im Zögling geweckten Kräfte und Regungen begriffen ist.

Schon die Pflege des Gefühls und des Wertsinns kann aus den nur aufnehmenden Akten des Hilfsschülers nicht die erforderliche Intensivierung erfahren. Wohl ist den dargebotenen Stoffen ein bestimmter Bildungsgehalt eigen. Aber der Hilfsschüler erlebt einen Wert erst und ein Gefühl entsteht bei ihm erst in genügender Deutlichkeit in der Eigentätigkeit, einmal infolge der geringen Konzen-

trationsfähigkeit im Aufnehmen, dann aber auch deshalb, weil erst in der selbsttätigen Darstellung nicht nur die volle vorstellungsmäßige Klarheit des Aufgenommenen erreicht wird, sondern auch weil erst in ihr die emotionalen Regungen zur stärkeren Entfaltung und zur Wirkung auf das Wollen gelangen. Wenn Kroh von der Arbeit als einem Bildungsmittel spricht[8]), so ist bezüglich der Hilfsschüler noch hervorzuheben, daß dieses sich direkt wie indirekt auch auf die emotionalen Voraussetzungen des Wollens erstreckt.

Über diese Bildung der Voraussetzungen des Wollens hinaus verlangt aber insbesondere die Aktivierung des Hilfsschülers eine größere Aktivität im Unterricht, als sie im Akt der Auffassung gegeben ist. Zu dem Zwecke gilt es, das im Zögling geweckte Wollen auch wirklich in Handlungen umzusetzen. Das aber erfordert die Einbeziehung der Arbeit in den Unterricht. Hilfsschulunterricht wird damit Arbeitsunterricht, weil Hilfsschulerziehung um der Bildung des Wollens willen Arbeitserziehung sein muß. Hier ist unter „Arbeitserziehung" zunächst die Arbeit als Erziehungsmittel zu verstehen.

Daß es sich bei dem Arbeitsunterricht der Hilfsschule nicht um rein „geistige" Arbeit handeln kann, wie sie Gaudig seiner Arbeitsschule zugrunde gelegt hat[9]), hat Tornow bereits aus der allgemein geistigen Verfassung des Hilfsschülers dargelegt[10]). Zu den dort angeführten Momenten kommt für uns insbesondere die Tatsache, daß auch für die Hilfsschüler mit gemindertem Leistungswollen die meisten und stärksten Leistungsimpulse auf dem Gebiet der praktischen Betätigung liegen und somit hier die beste Gewähr gegeben ist für seine Aktivierung. Da die Leistungsfähigkeit auf den übrigen Gebieten auch späterhin mehr oder weniger begrenzt bleibt, so ergibt die Handarbeit nicht nur den Anknüpfungspunkt für die Wollenserziehung, um dann später einer mehr geistig gerichteten Arbeit Platz zu machen, sondern sie stellt für die ganze Hilfsschulzeit das Gebiet dar, in dem sich alle übrigen Tätigkeiten vereinigen. Arbeitserziehung in der Hilfsschule ist nicht nur Ausgangspunkt der Wollenserziehung, sondern die Arbeit ist das dauernde Erziehungsmittel.

Im Erziehungsplan der Hilfsschule bleibt die Arbeit auch nicht bloßes Mittel, sondern sie wird gleichzeitig zum Ziel der Schule in Anbetracht ihrer sozialen Gebundenheit. Der Hilfsschüler nimmt den Anteil am völkischen Leben, den seine Arbeit ihm ermöglicht und zuweist. In der Erziehung des Wollens mit Blickrichtung auf diese Stellung des Zöglings treten daher zwei Momente hervor, ein vorwillentliches und eins, das das Wollen selbst betrifft. Das erste

[8]) Oswald Kroh, Psychologie des Grundschulkindes, Langensalza 1928.

[9]) Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1922.

[10]) Tornow, Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule, S. 104.

ist die Zuführung des Zöglings zu einem seiner Aufgabe gemäßen Verständnis der völkischen Gemeinschaft und ihrer Struktur, das zweite ist die Richtung des Wollens auf diese Gemeinschaft und die Leistung in ihr. Für beide stellt die Arbeit das Mittel dar. Sie werden somit zu Aufgaben des Arbeitsunterrichts.

Der Arbeitsunterricht der Hilfsschule kann also keineswegs seine Aufgabe in der Korrektur der „Koordinationsstörungen" allein erblicken, wie das immer wieder zu hören ist, wenngleich er hierzu in hervorragendem Maße geeignet ist, nämlich weil er sich vornehmlich auf die manuelle Arbeit erstreckt. Auch der Arbeitsunterricht der Hilfsschule ist kein „Handfertigkeitsunterricht" allein. Selbst da, wo diese Seite des Werkunterrichts in niederen Klassen der Hilfsschule mehr in den Vordergrund tritt bei der Arbeit von Hilfsschülern an plastischem Material (Ton), ist die damit verbundene Entwicklung des Geistes im Hinblick auf ein einfaches Verständnis der Umwelt ein noch höher zu bewertendes Ergebnis. Auf allen anderen Stufen der Minderbegabung stellt die Arbeit im Unterricht eine noch weit größere „Verlebendigung der objektiven Kultur" [11]) dar. Zu den speziell der Eigenart des Geistesschwachen entspringenden Gründen, diese Verlebendigung auf dem Wege der Arbeit durchzuführen, fügen wir noch den von Kerschensteiner aus dem Wesen des Erwerbs des Kulturgutes abgeleiteten hinzu: „Ich kann es nur assimilieren, indem ich durch ununterbrochene Tätigkeit mich in das Wesen des Kulturgutes zu versetzen suche, das heißt eben, es erarbeite [12])." Für die Hilfsschule besteht dieses Erarbeiten immer zum wesentlichen Teil aus der Arbeit am sinnfälligen Stoff. Aus ihr erwächst die Arbeit für die andern Disziplinen des Unterrichts, bzw. mit ihr steht die übrige Arbeit in Verbindung, die sprachlich-schriftliche, die rechnerische usw.

Im Prozeß der Arbeit ist für den Hilfsschüler alles das gegeben, was zu seiner Erziehung notwendig ist: das Verständnis seines „Milieus", die gefühlsmäßige Weckung und Bindung zu ihr, das Erlebnis der Werthaftigkeit der Gemeinschaft und der Kultur und Einmündung der sich daraus ergebenden Wollensantriebe in die Handlung. Nicht etwa, als ob dies in einem methodischen Gang der Reihe nach zu entwickeln wäre. Auffassung, „Verarbeitung" und wollende Intentionen bilden ein einheitliches Ganzes in der Arbeit und fördern und befruchten sich gegenseitig ununterbrochen. Um der Unmittelbarkeit des Überganges von einem Moment zum andern willen können wir gerade der Arbeit den Vorrang in der Wollenserziehung einräumen. Sie entspricht der Eigenart des Geistes-

---

[11]) Kerschenteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin, 3. Auflage, ohne Jahr.

[12]) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, 5. Auflage, Leipzig 1922, S. 72.

schwachen, weil sie dem schnellen Abklingen der Erlebnisse durch die enge Verbindung aller seelischen Funktionen zuvorkommt. Das Erlebnis der Leistung im Arbeitsprozeß gibt dem Zögling die rechte Einstellung zur Gemeinschaft wieder und macht damit den Arbeitsunterricht zu einem Instrument der Erziehung für die Gemeinschaft. Der Zögling erwirbt in ihm nicht nur die Fähigkeiten, die er zum Leben in der Gemeinschaft benötigt, sondern die Arbeit erhebt die Gemeinschaft auch zu einem Wert für den Zögling.

Die volle Erziehung zur Gemeinschaft aber kann der Unterricht nur unter der Forderung des Arbeitsunterrichts noch nicht leisten. Selbst die Möglichkeiten, die wir bezüglich der Wollenserziehung in ihm erkannt haben, setzen eine weitere Forderung voraus: die Aufhebung der Fächereinteilung zugunsten eines Gesamtunterrichts. Ist auch diese Forderung schon im Interesse einer intensiven Schulung der Fähigkeiten des Hilfsschülers früher erhoben worden [13]), so steht sie bei uns im Dienst der Erfüllung der Aufgaben der Wollenserziehung. Schon im Arbeitsprozeß, selbst wenn man nicht auf die Belange der Wollenserziehung sieht, münden verschiedene geistige Tätigkeiten zusammen. Wenn der Zögling in der Arbeit am sinnlichen Stoff seine Umwelt verstehen soll, so setzt das nicht nur andere geistige Fähigkeiten voraus, sondern Erkenntnisse der verschiedenen „Stoffgebiete" entstehen im Arbeitsvorgang und ziehen somit diese „Unterrichtsfächer" in das Bereich dieser Tätigkeit. Da nun der Grundsatz der Aktivierung des Zöglings die unmittelbare Überleitung der in diesen Zusammenhängen entstehenden Antriebe in Handlungen erfordert, so ergibt sich schon daraus die Notwendigkeit des Gesamtunterrichts im Interesse der Wollenserziehung; denn ein Hinausschieben der erreichten Aktivität des Zöglings bis zu dem Zeitpunkt, wenn das „Fach" dran ist, ist nur dann ratsam, wenn noch andere Handlungsantriebe dem weiteren Unterricht entwachsen sollen.

Der Unterricht hat die optimale Leistungsfähigkeit des Zöglings zu entwickeln. Hierzu bedarf es der jeweiligen Ausnutzung der besten Antriebslage in Richtung auf das erstrebte Verhalten. Der gefächerte Unterricht macht das unmöglich und bringt somit die Wollenserziehung um die Früchte der vorbereitenden Arbeit.

Da wir ferner eine lediglich formale Wollenserziehung als nicht erstrebenswert erkannten, sondern dem Wollen bestimmte Inhalte zu geben für notwendig fanden, endlich unter diesen Inhalten die Werte der Gemeinschaft den wesentlichsten Teil darstellten, so zeigt sich gerade hier die Arbeit allein noch nicht ausreichend, wenn sie in einem gefächerten Unterricht durchgeführt werden soll. In ihm nimmt die Arbeit wieder leicht die Form an, daß sie lediglich zu einer „selbsttätigen" Erarbeitung von Kenntnissen und Wissens-

---

[13]) Tornow, a. a. O., S. 78 ff.

stoffen sowie zu einer selbsttätigen Entfaltung der Fähigkeiten führt. Diese „Arbeit" ist individualistisch und hat wenig mit Gemeinschaftserziehung zu tun. Auch die Form des Unterrichts muß die Arbeit des Schülers in den Dienst der Gemeinschaft stellen. Die Hilfsschule kann nicht lediglich die Anlagen entwickeln wollen, ihren Einsatz für die Gemeinschaft aber einer späteren Zeit vorbehalten, der Zeit nach der Schulentlassung, dem „Leben". Die Summe der in den Einzelmenschen entwickelten Fähigkeiten gibt noch nicht die Leistung der Gemeinschaft. Den hier zurückgewiesenen Grundsatz der Wollenserziehung hat Baeumler unter dem Begriff der „Vorläufigkeit" der Erziehung gekennzeichnet[14]). Wenn die spätere Einsatzfähigkeit des Hilfsschülers für die große Gemeinschaft gewährleistet werden soll, wenn der Zögling sein Wollen auf die Gemeinschaft einstellen soll, so muß schon die Erziehung das gesamte Wollen mit allen seinen Vorbedingungen unter die Belange einer Gemeinschaft stellen und das Tun und Handeln eines jeden Zöglings in die Ziele und Interessen einer Gemeinschaft einmünden lassen. In einem Teil der Schulerziehung, insbesondere der Hilfsschulerziehung, besitzt das Tun des Zöglings wie auch das erzieherische Tun eine eigenartige Doppelseitigkeit. Objektiv ist zunächst das Tun des Schülers von der großen Gemeinschaft nicht zu verwerten, weil es am „Bildungswert" orientiert ist, also tatsächlich den Charakter einer gewissen „Vorläufigkeit" besitzt. Das Kind aber darf seine Arbeit nicht als etwas Vorläufiges empfinden, sondern muß in ihr ein Ziel sehen um der Erziehung seines Wollens und seiner Einsatzbereitschaft willen. Für das Kind hat auch das Tun in der Schule den Charakter des „Ernstfalls".

Kann nun die Gemeinschaft der Umgebung das Ergebnis dieser kindlichen Arbeit nicht werten und aufnehmen, so hat eine andere Gemeinschaft hier einzutreten, die die kindliche Arbeit als etwas Werthaftes anzusehen in der Lage ist: die Erziehungsgemeinschaft. Voraussetzung dafür ist, daß, im Falle der Schulerziehung, die Arbeitsgruppe wirklich gemeinsame Ziele hat, an deren Erreichung alle Glieder dieser Gemeinschaft mitarbeiten. In einem gefächerten Unterricht, der den Kindern Einzelarbeit gibt, die noch dazu ausschließlich unter dem Lehrziel steht, ist die Erfüllung dieser Aufgabe nicht möglich. Ein gemeinsames Arbeitsziel kann in den Verhältnissen der Hilfsschule nur der Gesamtunterricht den Zöglingen geben. Wenn die Kinder gemeinsam für die Klasse arbeiten, wenn sie gemeinsame Erlebnisse, z. B. auf dem Bahnhof oder in einem Flußhafen, werklich darstellen, von hier aus zu zeichnerischer oder sprachlicher Darstellung kommen[15]), so vermag die ganze Gruppe

[14]) Alfred Baeumler, Grenzen der formalen Bildung, Internationale Zeitschrift für Erziehung, V. Jg., Heft 1 u. 2., S. 1 ff., Berlin 1936.

[15]) Damit soll keine Reihenfolge angegeben sein.

in dem Augenblick an der Leistung jedes Mitschülers interessiert zu sein, in dem die Kinder nicht jedes eine Arbeit für sich anfertigen, sondern das Ziel in der gemeinsamen Darstellung des Geschehenen und Erfahrenen erkannt wird. Nun wird die aus der Bildungsabsicht entspringende Arbeit zu einer pflichtmäßigen Leistung in der Gesamtaufgabe der Klasse. Es wird ein gemeinsames Werk hervorgebracht, an dem die Gemeinschaft interessiert ist und in dem die Arbeit des Einzelnen ihren Stellenwert erhält.

Dieses Moment der Leistung und des Einsatzes für eine Gemeinschaft unterscheidet den Gesamtunterricht wesentlich von der bloßen Konzentration der Lehrfächer, bei der von allen Kindern der gleiche Gegenstand in den verschiedenen Disziplinen erfaßt wird, auch in einem „Handfertigkeitsunterricht" als Lehrfach. Der Gesamtunterricht läßt nicht in allen Stunden Arbeiten aus dem „Stoffgebiet" ausführen, sondern er faßt alles Tun im gemeinsamen Ziel zusammen. Für ihn besteht darum auch nicht die Sorge um die Beteiligung aller Fächer. Es ist nicht erforderlich, daß in jeder Einheit jede mögliche Betätigungsweise auftritt.

Die gemeinsame Arbeit hat gerade dort eine große Bedeutung, wo die Streuung in der Gruppe sehr groß ist (also gerade in wenig gegliederten Schulen), und wo infolgedessen bei gefächertem Unterricht die Gefahr der Erneuerung des Erlebnisses der Minderleistung sehr nahe liegt. Die gemeinsame Betätigung ermöglicht eine weitgehende Einteilung der Einzelarbeit und infolgedessen eine Anpassung an die Leistungsfähigkeit des Einzelnen. Trotzdem hat auch der schwächste Kamerad das Bewußtsein der Leistung für die Gemeinschaft und fühlt sich als ihr dienendes und darum werthaftes Glied. Die Möglichkeit der Entfaltung der formalen Wollenseigenschaften ist dadurch in keiner Weise beengt. Der Erweis hierfür ist erbracht in unseren Ausführungen über die freiwillig übernommenen Pflichten. (S. 119.)

Gerade im Gesamtunterricht wird nun aber auch die Möglichkeit gegeben, die Leistung für die Gemeinschaft der Schulgruppe und die Einsatzfähigkeit des Wollens für diese überzuleiten auf die größere Gemeinschaft, auf die Volksgemeinschaft, d. h. also, der Schülerarbeit und damit der Erziehung den Charakter der „Vorläufigkeit" zu nehmen. Allgemein ist das von dem Augenblick an möglich, in dem die Leistungsfähigkeit des Hilfsschülers so weit gestiegen und gefördert ist, daß die Ergebnisse der Arbeit in der Schule nicht nur mehr einen Wert für die Erziehungsgemeinschaft haben, sondern anderen Zwecken dienen können. Als wesentliches Beispiel hierfür gilt das bei der Ableitung der Erziehungsaufgaben bereits genannte Arbeiten für andere Volksgenossen in der Herstellung von Kinderspielzeug, einfachem Gerät in den Werkstätten und Anfertigung und Ausbesserung von Kleidungsstücken für die NSV. Gerade wenn sich eine Klassengemeinschaft solche Arbeit

zum Ziel setzt und die Anfertigung gemeinsam geschieht, erwächst der Wollenserziehung aus diesem Gesamtunterricht eine ausgezeichnete Stärkung. Daß solche Arbeiten nicht nur einseitig die manuellen Betätigungen einbeziehen, erhellt sofort, wenn man sie z. B. als Weihnachtsarbeit ausgeführt denkt und in der Form und Herrichtung der Weihnachtspakete eine ausgezeichnete Gelegenheit zur Einbeziehung ausschmückender und sprachlicher Arbeit sieht.

Zusammenfassend können wir sagen, daß der auf dem Werkunterricht aufbauende Gesamtunterricht nicht nur der intellektuellen Schulung große Dienste erweist[16]), sondern gerade für die Erziehung des Wollens um der von uns als notwendig erkannten Aufgaben willen eine unerläßliche Maßnahme darstellt.

b) Der Unterrichtsstoff.

Konnten wir bereits (S. 98 ff.) feststellen, daß es für die inhaltliche Bestimmung des Wollens nicht gleichgültig ist, welche Stoffe der Unterricht dem Kinde vermittelt, so wird dies unter der Forderung des arbeitsmäßigen Gesamtunterrichts noch deutlicher. Die Absicht, durch die Unterrichtsgestaltung eine größere Aktivität des Zöglings im Dienste der Gemeinschaft zu erwirken, macht Unterrichtsgegenstände erforderlich, die zum Erleben und Erfahren des Kindes eine enge Beziehung haben oder in eine solche gebracht werden können. Diese Voraussetzung wird erfüllt durch die Zugrundelegung des Heimatprinzips im Hilfsschulunterricht. Das Bildungsgut der Heimat ist nicht nur deshalb besonders geeignet, weil der Hilfsschüler an ihm seine intellektuellen Anlagen entfalten kann. Daneben wird die gefühlsmäßige Bindung zu ihm bedeutsam, die sich durch die gesamtunterrichtliche Bearbeitung zu einer Bindung zur Heimat selbst ausgestalten läßt. Da diese zur Anbahnung einer Wollensrichtung auf Werte wie Volk und Vaterland äußerst wichtig ist, erhellt hieraus die Bedeutung des Heimatprinzips im Hilfsschulunterricht für die Wollensbildung.

Grundsätzlich trifft die Forderung des Heimatprinzips zwar auch für die Volksschule zu. Doch besteht bei beiden Schultypen ein Unterschied in seiner Bedeutung. Tornow hat diesen Unterschied wie folgt formuliert: „Während das normale Kind den heimatlichen Umweltkreis bald in mannigfacher Weise und nach den verschiedensten Richtungen hin überschreiten kann, so daß die heimatliche Welt als ursprünglicher Ausgangs- und Bezugspunkt dient, der zur Erfassung und Deutung des Fernliegenden beiträgt, ist das Hilfsschulkind durchaus an den heimatlichen Umweltkreis gebunden.“[17])

[16]) Vgl. Tornow, a. a. O., S. 78 ff.

[17]) Tornow, a. a. O., S. 90.

Dieser Unterscheidung können wir insofern zustimmen, als die Beschränkung des Hilfsschülers auf den Heimatkreis tatsächlich in hohem Maße für die Dauer notwendig ist. Um so mehr ist der Hilfsschulerzieher daher gehalten, den gesamten Unterricht auf das Kulturgut und das Leben der Heimat zu konzentrieren, um so im Hilfsschüler die Bindung zu ihnen desto fester zu gestalten.

Die Beschränkung auf das Bildungsgut der Heimat ist aber keine dauernde. Auch im Hilfsschulunterricht erfährt das Bild der Heimat eine Ausweitung, durch die es dem Unterricht möglich wird, der Forderung nach Einbeziehung des größeren Vaterlandes in das Wollen zu entsprechen. Kann dieser Ausweitung auch kein besonderes geographisches Wissen zugrunde gelegt werden, so ist gerade im Betrieb des Gesamtunterrichts Gelegenheit gegeben, sie auf anderem Wege zu erreichen und Stoffe in den Unterricht einzubauen, die Blick und Wollen über die engere Heimat hinausrichten auf das Volksganze[18]), abgesehen von der Erweiterung der erfahrungsmäßigen Grundlage durch größere Wanderfahrten[19]). Das betrifft sowohl den volkskundlichen Teil als auch den geschichtlich-politischen. Die Darstellung des Kampfes unserer Volksgenossen an der Saar z. B. ergab eine wertvolle Gelegenheit, nicht nur die Vorstellungen der Hilfsschüler über den weiten Raum hinwegzuspannen, sondern auch den Abwehrwillen und das Gefühl der nationalen Zusammengehörigkeit zu stärken. Dasselbe Ereignis, die Saarabstimmung, erbrachte aber auch gleichzeitig den Erweis, daß unsere Hilfsschüler bei geringen geographischen Voraussetzungen durchaus in der Lage sind, sich als Glieder des großen deutschen Volkes zu fühlen. Das Gleiche gilt für die Grenzmarken und das Auslandsdeutschtum. Es zeigt sich dabei, daß nicht die geographischen Kenntnisse hier in erster Linie und allein wichtig sind, sondern daß noch andere Stoffe weit mehr für die Wollensrichtung ergeben. Auch hier ist wieder das Lied zu nennen, dem in gesamtunterrichtlicher Behandlung ein großer Bildungswert in nationalpolitischer Hinsicht innewohnt. Es steht, im Gegensatz zur Konzentration der „Fächer", nicht am Rande einer Stoffeinheit, sondern gerade im Mittelpunkt der arbeitsmäßigen Darstellung. Sein Inhalt wird Gesamtunterrichtsstoff in darstellender Verarbeitung. Das betrifft dann auch die Vermittlung geschichtlicher Stoffe, deren Verständnis dem Hilfsschüler sonst immer bestritten worden ist.

Neben den Stoffen aus der Heimat nimmt also der geschichtlich-politische Stoff eine hervorragende Stellung im Unterricht der Hilfsschule ein, soweit er auf Weitung und Richtung des Wollens über den Rahmen der engen Heimat hinaus eingestellt ist. Daß auch das Kulturgut der Heimat politischen Charakter haben kann, ist damit

---

[18]) Vgl. hierzu S. 74.
[19]) Vgl. Pollack, a. a. O.

nicht bestritten. Aber der politische Stoff ist mit ihm nicht erschöpft und als ausreichend anzusehen. Wir betonen damit auch für die Hilfsschule die Eigenart vieler heimatlicher Stoffe, als Grundlage für den Erwerb und die Verlebendigung solcher Stoffe zu dienen, die dem Zögling zunächst ferner liegen.

Wir verzichten darauf, im Rahmen der Zusammenstellung der für die Ziele der Wollenserziehung wichtigen Stoffe alle diejenigen nochmals zu erwähnen, die im Zusammenhang der Behandlung der ihnen immanenten Werte bereits genannt sind. Wichtig erschien hier die Hervorhebung der Stoffe, die im Zusammenhang des Umbruchs im deutschen Volke auch in der Hilfsschulerziehung ihre Berechtigung erhärtet haben und deren Verlebendigung für die Hilfsschule die Frage nach Berechtigung oder Nichtberechtigung zu einem wesentlichen Teil beantwortet.

Es liegt im Wesen des Politischen, daß die Stoffe der genannten Art niemals abgeschlossen sind. Die Lehrpläne können daher das verpflichtende Gut nie ganz enthalten. Die Jahre 1935 und 1936 z. B. bringen auch für die erneuerten Bildungspläne wesentliche Erweiterungen in den großen Ereignissen um die Wiederherstellung der deutschen Wehrhoheit. Die Pläne auch der Hilfsschule bedürfen daher im Interesse der Wollensrichtung einer steten Überarbeitung. Einer Stoffüberbürdung, die gerade der Wollenserziehung wieder gefährlich werden kann, ist durch stete Auswahl zu begegnen. Diese richtet sich nach dem größeren wollenserzieherischen Gehalt der einzelnen Stoffe in formaler und inhaltlicher Hinsicht.

Das Heimatprinzip verliert dadurch insofern seine Ausschließlichkeit, als die Lehrpläne nicht lediglich das Bildungsgut der Heimat enthalten, sondern das bindende Gut einem weiteren Kreise entnehmen. Es bleibt aber bestehen, insofern die Beziehung auch dieser Stoffe auf die Heimat in den meisten Fällen ihre Wirkung erhöht.

III. Die außerunterrichtliche Wollenserziehung.

Es liegt nahe, daß unter der Überschrift „außerunterrichtliche Erziehung" an die Erziehung außerhalb der Schule überhaupt gedacht wird, insbesondere an die im Kampf um das Dritte Reich neugegründete Form der nationalsozialistischen Jugendorganisation. Daß diese Organisation mit dem inhaltlich fest umrissenen, im nationalsozialistischen Programm verankerten Erziehungsziel dem Wollen der Jugend bestimmten Inhalt und bestimmte Richtung gegeben hat, ist ohne allen Zweifel. Ebenso deutlich ist, daß hier auch ein weiterhin bestehendes wertvolles Erziehungswerk aufgebaut ist. Es gewinnt auch für die Hilfsschule eine große Bedeutung, da nach der

Entscheidung der RJF. auch Hilfsschüler unter gegebener Voraussetzung in das DJ. bzw. die JM. aufgenommen werden [20]). Es entsteht dadurch sowohl gemeinsame Erziehungsarbeit am Hilfsschüler, wie auch der Erweis gebracht wird, wie weit dieser bereits fähig ist, in eine andere Gemeinschaft sich einzufügen.

Hier soll jedoch unter obiger Überschrift von einer außerunterrichtlichen Schul-Erziehung die Rede sein.

Die Gestaltung des Unterrichts zu einem auf Arbeit gegründeten Gesamtunterricht hat eine grundsätzliche Änderung in den Erziehungstrieb gebracht, die wir durch die weit größere Aktivierung des Zöglings und die unmittelbare Überleitung bewußt hervorgerufener Wollensantriebe in vom Erzieher gewollte Wollungen und Handlungen am deutlichsten gekennzeichnet sahen. Hierdurch trägt schon die Unterrichts-form dazu bei, den Unterricht nicht in der zurückhaltenden Pflege des „Wachstums" des Zöglings verharren zu lassen, sondern er wird zu einem Instrument aktiver Erziehung. Der Erzieher hat ein bestimmtes Ziel, das an bestimmten, nicht zuletzt völkischen, nationalen und sozialen Werten orientiert ist. Dieses Ziel stellt er den Schülern nicht nur vor, sondern er erzieht sie bewußt zu ihm. In der Auflockerung der Starre des herkömmlichen Unterrichts und in der Aktivität des Zöglings liegt auch bereits eine Erweiterung der Möglichkeit zu unmittelbarer Beeinflussung des Zöglings in Richtung auf das inhaltlich bestimmte Ziel.

Keinesfalls erschöpfen sich die Möglichkeiten einer „unmittelbaren Erziehung" [21]) durch den Unterricht. Es gibt auch für den Berufserzieher andere unentbehrliche Erziehungswege, die nicht unterrichtlichen Charakter haben. Es sind dabei nicht nur besondere Erziehungsveranstaltungen gemeint, sondern es handelt sich zum Teil um Maßnahmen, die räumlich und zeitlich in den Betrieb der Schule fallen, teils um eine Umdeutung und Umgestaltung früherer Unterrichtsveranstaltungen.

Führerprinzip. Die „direkte" Erziehung ist am deutlichsten in den Einrichtungen zu erkennen, die einen Unterricht im Sinne der Schule nicht betreiben. Hierbei ist vornehmlich an die NS-Jugendbünde zu denken. Von hier aus ist der Erziehung ein erzieherisches Verhältnis übermittelt, das ihr bisher in dieser Form nicht eigen war und das in dem Grundsatz der Erziehung der Jugend durch Jugend verankert ist: das Verhältnis Führer und Geführter. Es ist gewiß nicht möglich, dieses Verhältnis ohne weiteres und in seiner ganzen Weite auf die Schule zu übertragen. Der Lehrer und Erzieher ist nicht in dem Sinne Führer der Gruppe wie der Führer einer Einheit in den Jugendverbänden. Der Mitschüler andererseits kann in der Klasse nicht in dem Maße Führer werden

[20]) Die deutsche Sonderschule, Jahrgang 3, Heft 3, S. 162.
[21]) Baeumler, a. a. O.

wie in der Schar, weil der Erzieher seinen Führungsanspruch nicht aufgeben kann. Er kann nicht „zurücktreten", wie es das Ideal der „Persönlichkeitspädagogik" war. Trotzdem sucht die Schule auch für das Verhältnis der Schüler untereinander soviel für die Schule von dem genannten Verhältnis zu übernehmen, als möglich ist angesichts der Verschiedenheit der Erziehungsformen, um seine erzieherischen Werte zu nutzen. Auch im Bereich der Hilfsschule sind hierfür Gelegenheiten vorhanden. Sie liegen in der Übernahme von Verantwortung für die Leistung einer Gruppe durch einen oder mehrere Schüler, z. B. im Schulgarten, in den Leibesübungen, aber auch im übrigen Unterricht, dürfen aber nicht verwechselt werden mit den Funktionen des „Aufpassers". Ebenso fällt auch für den Erzieher die Möglichkeit zu „führen" nicht aus, wenn seine Stellung sich auch von der z. B. eines Jungvolkführers unterscheidet. Auch in der Hilfsschule spielen die Eigenschaften, die sonst am Führer einer größeren oder kleineren Einheit hervorgehoben werden, eine wichtige Rolle. Sie werden von Hilfsschülern durchaus erlebt und wirken auch nach der Schulentlassung nach, wie der Umgang mit Jugendlichen erweist.

Neben diesen in den Unterricht hineingebauten „direkten" Erziehungsformen treten nun auch spezielle außerunterrichtliche Veranstaltungen der Schule mit vorwiegend erziehlicher Bestimmung auf. Wir rechnen hierzu die von Hördt[22]) als „Grundform volkhafter Bildung" behandelte Feier, die Wanderung und den Aufenthalt im Schullandheim.

Die Feier. Die Höhepunkte des völkischen und politischen Lebens begeht das deutsche Volk in seinen großen Feiern. Sie stehen ohne Ausnahme im Dienst der Festigung und Richtung des Wollens der Nation, sei es, daß am 1. Mai das ganze schaffende Volk seinen Willen zur Gemeinschaft der Schaffenden bekundet, sei es, daß am 9. November die Toten der Feldherrnhalle und am Heldengedenktage die Gefallenen des Krieges dem Volke immer wieder Vorbilder des Opfers werden, sei es, daß an den Sonnenwendfeuern die Jugend ihr Bekenntnis mit den Flammen emporlodern läßt. In der Schule sind uns diese Feiern nicht „Stoffgebiete" für Anschauungsunterricht. Sie sind auch hier Momente, die die Bindung des Wollens der Hilfsschüler zu den in ihnen dargestellten Werten — der Gemeinschaft, des Opfers, der Treue — in dem Maße vertiefen, als der heranwachsende Hilfsschüler Anteil an ihnen zu nehmen in der Lage ist. (Wieweit dies möglich ist, haben wir oben dargelegt). Gerade hier darf darum der Hilfsschüler nicht abseits stehen. Allerdings darf er auch nicht nur „mitlaufen", sondern er muß in die Lage versetzt werden, den Sinn dieser Feier zu verstehen, damit er nicht an den Äußerlichkeiten sich genug sein läßt. Die Vermittlung dieses

[22]) Hördt, Philipp, Grundformen volkhafter Bildung, Frankfurt 1933.

Verständnisses ist Aufgabe des Unterrichts. Insofern also muß die Feier zum Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit werden und mit dieser verbunden sein.

Über die Teilnahme an den allgemeinen Feiern und die Verarbeitung ihres gedanklichen, wertmäßigen und politischen Gehalts hinaus wird aber die Hilfsschule auch viele andere Gedanken- und Wertverbindungen ihren Schülern in der Form angemessener Feiern nahezubringen haben. Der feierliche Rahmen, das Bewußtsein der Gemeinsamkeit und die Eindringlichkeit des gestalteten Stoffes erhöhen die Empfänglichkeit des Kindes und die Nachhaltigkeit des Wollensantriebes. Lied und Spiel werden hier eine große Bedeutung gewinnen. Überall, wo die Hilfsschule als Ganzes oder auch ein Teil derselben irgendwie sich in den Dienst der Volksgemeinschaft hat stellen können, sind kleinere Feiern angebracht, die dem Zögling die Gemeinsamkeit und die durch sie erhöhte Wirksamkeit „anschaulich" zum Bewußtsein bringen. Nach außen hin mögen solche Veranstaltungen der Hilfsschule manchmal als „übertrieben" oder gar als ruhmredig erscheinen. Beides sind sie deshalb nicht, weil ihr Sinn der Verwirklichung völkischer Ziele, der Einfügung auch des geringsten Gliedes in die Gemeinschaft und nicht irgendwie Zielen des „Schultyps" dient.

Die Wanderung. Es mag zunächst verwunderlich erscheinen, wenn die Wanderung als außerunterrichtliche Veranstaltung angesehen wird. Es soll damit auch keineswegs bestritten werden, daß der Unterricht den Wanderungen großen Gewinn entnehmen müßte, insbesondere der Gesamtunterricht. Wir haben bereits an anderer Stelle auf die Erweiterung der Erfahrungen der Hilfsschüler durch Wanderungen hingewiesen. Es ist dies um so mehr der Fall, wenn der Gesamtunterricht das Erlebnis der Wanderung im Schüler stark verlebendigt und dadurch den Gewinn erhöht. Wir betrachten jedoch hier das Wandern als einen Moment der Wollenserziehung. Das macht aus der Lehrwanderung etwas grundsätzlich anderes. Selbst die Erweiterung des Erfahrungskreises sehen wir unter wollenserzieherischem Gesichtspunkt, wie das oben angedeutet ist. Mehr aber noch liegt uns an den Einwirkungen, die auf der Wanderung für das Wollen entstehen, sowie an der gefühlsmäßig erlebten Hinwendung an den deutschen Raum. Um ihretwillen wandern und fahren wir mit Hilfsschülern.

Schon die Tatsache, daß die Wanderung zu Fuß oder mit dem Rade[23]) eine eigene Form der Leistung darstellten, rechtfertigt den wollenserzieherischen Gesichtspunkt bei der Betrachtung des Wanderns mit Hilfsschülern. Wenn eine Klasse 30—40 Kilometer am Tage marschiert — ohne daß dabei die Absicht der Kilometerzählerei vorliegt — so enthält das eine ganze Reihe wollenserziehe-

[23]) Pollack, a. a. O.

rischer Momente. Es liegt darin eine große Zahl von Überwindungen momentaner und persönlicher Neigungen, sowohl in der Beherrschung triebhafter Regungen, in der Überwindung vorübergehender Müdigkeit. als auch dem Ertragen verschiedenster Beschwerden. Wertvoll werden diese Momente dadurch, daß der Gedanke an die Erreichung des gemeinsamen Ziels und die Interessen und die Befriedigung aller, kurz, die Rücksicht auf die Gruppe, den Anstoß zu dieser Wollensleistung geben. Aber auch den Stärkeren ist die Pflicht auferlegt, den Schwächeren und weniger gut Ausgerüsteten beizuspringen, anstatt nur von den anderen die Anpassung an ihre größere Leistungsfähigkeit zu verlangen. Sowohl die kameradschaftlichen Hilfen als auch das Bewußtsein, die eigene Anstrengung im Dienst der Kameradschaft zu leisten, weckt beim Hilfsschüler das Bewußtsein der Leistung und das Gefühl der Gemeinschaftsverbundenheit, so daß der heilpädagogische Wert nicht zu verkennen ist. Jeder Hilfsschüler als Einzelner stellt sich hier unter das Gesetz der Gemeinschaft, das unterwegs wie in der Jugendherberge oder im Lager beim Bauer über ihm noch weit zwingender und strenger waltet als in der Schularbeit. Darum ist die Einordnung in die Gemeinschaft hier auch dringlicher und ausschließlicher und der Gedanke der Verpflichtung eindringlicher.

Die Hilfsschule kann daher auch der mehrtägigen Wanderung nicht entraten, will sie sich nicht eine der schönsten Gelegenheiten zur Erreichung wollenserzieherischer Ziele versagen. Sie wird aus Erwägungen um die Pflege vorwillentlicher Verhaltungen heraus bestrebt sein, den Kreis der Wanderungen möglichst weit zu ziehen durch Ausnutzung der angegebenen Hilfsmittel. Sie wird aber den unterrichtlichen Gesichtspunkt nicht in den Vordergrund stellen. Den größeren Gewinn hat das willentliche Verhalten. Da die häusliche Beeinflussung der Hilfsschüler der Wollenserziehung oft entgegenwirkt, so ist das Kapitel der Ferienwanderung einer besonderen Erwähnung würdig. Die Untätigkeit in den Ferien bringt es mit sich, daß in dieser Zeit der Hilfsschüler oft gegen Ordnung und Recht verstößt. Die Hilfsschülern zur Last fallenden Vergehungen an fremdem Eigentum fallen zu einem großen Teil erfahrungsgemäß in die Ferien. Die Ferienwanderung kann hier die körperliche Erholung mit den wollenserzieherischen Absichten vereinigen. Es bleibt abzuwarten, wieweit bei eventueller Eingliederung eines größeren Teils der Hilfsschüler in das Deutsche Jungvolk die Teilnahme dieser Jungen — und entsprechend der Mädchen — an den Veranstaltungen der Jugendbünde besondere Maßnahmen der Schule erübrigt. Selbstverständlich kann diese Forderung nicht so weit gespannt werden, daß der Hilfsschüler überhaupt nicht „beschäftigungsfrei" sein dürfte. Trotzdem darf die Frage einer vorbeugenden Wollenserziehung nicht ungestellt bleiben. Die Wanderung stellt einen Weg für sie dar.

Das Landschulheim. In seinen Werten ähnlich, in seinen Wirkungen aber noch intensiver als die Wanderung ist der Daueraufenthalt im Heim für eine oder mehrere Wochen. Die zur Einordnung verpflichtende Gemeinschaft wie auch die Freuden des Gemeinschaftslebens stärken einerseits die Empfänglichkeit für den Wert der Gemeinschaft, bewirken andererseits und im Zusammenhang damit die Einordnung in die größere Gemeinschaft. War anfangs häufig die Meinung vertreten, daß Hilfsschüler für solche Heimaufenthalte nicht geeignet seien und daß die Aufwendungen in keinem Verhältnis zum Ergebnis stehen würden, so haben die Versuche seit einer Reihe von Jahren mit Heimaufenthalten bis zu vierwöchiger Dauer diese Bedenken schnell zerstreut. Heute wird beispielsweise das Landschulheim der Stadt Halle in gleichem Maße wie von anderen Schulen, so auch von der Hilfsschule benutzt. Es besteht kein Grund, der Ausnutzung dieser bedeutsamen Erziehungsmöglichkeit durch die Hilfsschule mit Zweifeln zu begegnen. Ist man auch oft darauf aus, die zweifellos vorhandenen Möglichkeiten für den Erwerb und die Vertiefung einer ganzen Reihe von Vorstellungen und Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen, so kann doch der rein wollenserzieherische Wert nicht hoch genug veranschlagt werden. Die reichen Erlebnisse der Gemeinschaft und der Gemeinsamkeit bedeuten für den Hilfsschüler stärkste Antriebe zur Richtung des Wollens auf die Gemeinschaft und damit zur Einordnung in diese und zur Leistung für sie. Es sollte daher kein Hilfsschüler aus der Schule entlassen werden, dem die Wirkungen des Heimlebens nicht vermittelt wurden, zumal außer den direkten Wirkungen auch die schon erwähnten indirekten nicht unbedeutend sind.

Zusammenfassung.

Die Einbeziehung nicht speziell unterrichtlicher Wege zur Erziehung des Wollens in die Arbeit der Hilfsschule braucht keineswegs zu einer Kampfstellung zum Unterricht zu führen. Wir haben beiden das gleiche Ziel zuweisen können, das in der Richtung des Wollens der Hilfsschüler auf die Gemeinschaft und ihre Werte bestand. Diese wurden Bildungsmittel und -ziele zugleich. Auch wenn der Unterricht Lehre ist, sehen wir seine Ziele (durch die Vermittlung des gemeinschaftsnotwendigen Wissens an Stelle des nur „lebensnotwendigen“ sowie durch die Unterbauung der Motivbildung) in der Wollenserziehung verankert. Die getrennte Behandlung der unterrichtlichen und der außerunterrichtlichen Erziehungsmittel stellt darum auch keinesfalls die Frage, welchem der Vorzug

zu geben sei, sondern hebt sie alle als unentbehrliche Faktoren der Wollenserziehung des Hilfsschülers hervor. In diesem Sinne ist sowohl das erwähnte Wissen „lebensnotwendig" als auch die direkte Einwirkung auf das Gefühlsleben und das Wertempfinden innerhalb und außerhalb des Unterrichts unersetzlich.

F. Schlußwort.

Die Wollenserziehungsfrage hat sich uns in ihren Aufgaben zu einer Frage der Gemeinschaftserziehung gestaltet. Darin erweist sich die eingangs ausgesprochene Ansicht als zu Recht bestehend, daß das Wollen ein Kriterium der Gemeinschaftsfähigkeit bedeutet. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, konnte nicht auf die formale Seite des Wollens, auf das Wollen als Vorgang allein Bezug genommen werden, sondern es mußten vor allem die Inhalte des Wollens in Betracht gezogen werden. Wenn zur Beantwortung der hieraus entstehenden Fragen Beschränkung auf den „Vollhilfsschüler" geübt wurde, so geschah das um der Sicherheit der Ableitung willen und um eine möglichst große Deckung derselben mit dem jetzigen Arbeitsbereich des Hilfsschulerziehers zu gewährleisten. Daß die Hilfsschule ihr Bereich über die bisherigen Grenzen der Minderbegabung hinaus erweitern wird, liegt im Zuge der Bestrebungen zur Hebung der Leistungsfähigkeit der Volksschule, wie sie in der Rede des Herrn Preußischen Kultusministers in Alexisbad (1933) angedeutet sind. Da wir an dem Grundsatz der allgemeinen Leistungsfähigkeit und einer auf ihr beruhenden Einteilung der Erziehungsgruppen (Klassen) glaubten festhalten zu müssen, so sind für die Erziehungsfragen, die sich aus dieser Veränderung des Schülerbestandes der Hilfsschule ergeben, in der Zukunft keine grundsätzlichen Schwierigkeiten zu erwarten, und eine Anpassung unserer Erziehungssätze an diese Verlagerung des Niveaus ist nicht schwer. Es entsteht lediglich eine Vermehrung der im allgemeinen besser gelagerten Fälle von Minderbegabung. Grundsätzliche Erweiterungen im Schulziel entstehen nicht, da auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Leistungen (intellektuell wie willentlich) in solchen Klassen recht gut waren, in denen die sog. Grenzfälle in größerer Anzahl vertreten waren.

Literatur-Verzeichnis.

1. Ach, Narziß: Über die Willenstätigkeit und das Denken, Göttingen 1905.
2. — Über die Willenstätigkeit und das Temperament, Leipzig 1910.
3. — Über den Willen, Leipzig 1910.
4. — Analyse des Willens, Berlin 1935.
5. Baeumler, Alfred: Grenzen der formalen Bildung, Internationale Zeitschrift für Erziehung, 5. Jahrgang, Heft 1 u. 2, Berlin 1936.
6. Bartsch, Karl: Das psychologische Profil, 2. Auflage, Halle 1926.
7. Binet, Alfred: Die neuen Gedanken über das Schulkind, autorisierte deutsche Bearbeitung von Georg Anschütz und W. J. Ruttmann, 2. Auflage, 1927.
8. — Les enfants anormaux, Paris 1922.
9. Böttcher, Emil: Ein Ausschnitt aus der Berufsfähigkeit der Hilfsschüler, Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule", 3. Jg., Heft 3, Leipzig 1936.
10. Bühler, Karl: Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1924.
11. Dix, Kurt Walther: Körperliche und geistige Entwicklung des Kindes, IV., das Gemüts- und Willensleben, Leipzig 1923.
12. Fleischer, Fritz: Die Umschulung des geistesschwachen Kindes, Halle 1932.
13. Gottschick, Joh.: Die rassenbiologische Bedeutung der Hilfsschüler und die erbbiologische Untersuchung ihrer Familienverhältnisse, Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule", 2. Jg., Heft 1, Halle 1934.
14. Gregor, Adalbert: Affekt, in Dannemann, Enz. Handbuch der Heilpädagogik, 2. Auflage, Halle 1934.
15. Groos, Karl: Das Seelenleben des Kindes, 6. Auflage 1923.
16. Gürtler, Reinhold: Triebgemäßer Erlebnisunterricht, 2. Auflage, Halle 1924.
17. — Wertproblem und Heilpädagogik, in Dannemann, Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, 2. Auflage, Halle 1934.
18. — Schwachsinn als besondere Entwicklungsform, ebenda.
19. Gütt, A., Rüdin, E., Ruttke, F.: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, München 1934.
20. Hehlmann, Wilhelm: Pädagogisches Wörterbuch, Leipzig 1931.
21. Heller, Theodor: Grundriß der Heilpädagogik, 3. Auflage, Leipzig 1925.
22. Hentze, Erich: Das Problem der Willensbildung in der modernen Pädagogik, Osterwieck, 1929.
23. Hördt, Philipp: Grundformen volkhafter Bildung, Frankfurt 1933.
24. Horrix, Hermann: Anschaulicher Rechenunterricht in der Hilfsschule, 2. Auflage, Halle 1924.

25. Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 3. Auflage, Berlin 1924.
26. Kläbe, Karl: Von der Nachhilfeklasse zur Hilfsschule, Zeitschrift „Die Hilfsschule", 26. Jg., Heft 4, Halle 1933.
27. Klages, Ludwig: Grundlagen der Charakterkunde, 4. Auflage, Leipzig 1926.
28. Kroh, Oswald: Psychologie des Grundschulkindes, Langensalza 1928.
29. Lämmermann, Hans: Die Intelligenzprüfung im Dienste des Ausleseverfahrens in der Hilfsschule, Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule", Jg. 2, Heft 10, Halle 1935.
30. Lehrplan der Pestalozzischule Halle, Halle 1930 (Städtische Schulverwaltung).
31. Lesemann, Gustav: Lebendige Krücken, Dresden 1925.
32. Lilie, Reinhold: Hilfsschüler im sportlichen Wettkampf, Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule", 1. Jg., Heft 5, 1934, 2. Jg., Heft 11, Halle 1935.
33. Menzer, Paul: Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck 1926.
34. Meumann, Ernst: Intelligenz und Wille, 2. Auflage, Leipzig 1913.
35. Nöll, Heinrich: Intentionalität, Reaktivität und Schwachsinn, Halle 1926.
36. Pfahler, Gerhard: Warum Erziehung trotz Vererbung? 2. Auflage, Leipzig und Berlin 1936.
37. Pfänder, Alexander: Phänomenologie des Wollens, 2. Auflage, Leipzig 1930.
38. — Die Seele, Leipzig 1933.
39. — Zur Psychologie der Gesinnungen, Halle 1932.
40. Plötz, Friedrich: Die Hilfsberufsschule als Sicherungsorgan zur Eingliederung der entlassenen Hilfsschüler in das Volksganze, Diss., Halle 1935.
41. Pollack, Gerhard: Eine Radwanderung mit Halleschen Hilfsschülern. Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule", 2. Jg., Heft 10, Halle 1935.
42. Ribot, Th.: Psychologie der Gefühle, deutsch von Chr. Ufer, Altenburg 1903.
43. Rösgen, P.: Abstrakte Begriffe im Gedankenkreise der Hilfsschüler, Halle 1927.
44. Rössel, Fritz: Das Hilfsschulkind, Halle 1925.
45. Schneider, Otto: Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses und seine Bedeutung für die Hilfsschule, Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule", 1. Jg., Heft 6, Halle 1934.
46. Schopenhauer, Arthur: Die Welt als Wille und Vorstellung, Tillgner'sche Ausgabe, Berlin 1924.
47. Schumacher, Wilhelm: Erziehung zur Gemeinschaft, Zeitschrift „Deutsches Bildungswesen", Heft 2, München 1935.
48. Scupin, E. u. G.: Bubis erste Kindheit, 2. Auflage, Leipzig 1933.
49. Sigwart, Christoph: Der Begriff des Wollens und sein Verhältnis zum Begriff der Ursache, Kleine Schriften, 2. Reihe, 2. Auflage, Freiburg 1889.

50. Sollier, Paul: Der Idiot und der Imbezille, Deutsch von Paul Brie, Hamburg und Leipzig 1891.
51. Sturm, Karl Friedrich: Arteigene Bildsamkeit, Zeitschrift „Deutsches Bildungswesen", Heft 1, München 1935.
52. Tornow, Karl: Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule, Halle 1932.
53. Tumlirz, O.: Die Reifejahre, Leipzig 1927.
54. Wachholtz, Hedwig: Zur Psychologie des Hilfsschulkindes, Zeitschrift „Die Hilfsschule", 26. Jg, Heft 10, Halle 1933.
55. Ziehen, Theodor: Leitfaden der physiologischen Psychologie. 11. Auflage, Jena 1920.
56. — Sechs Vorträge zur Willenspsychologie, Jena 1927.

Lebenslauf.

Am 4. Juli 1903 wurde ich, Johann Friedrich Klinkebiel, als Sohn des Schmiedemeisters Gerhard Klinkebiel und seiner Ehefrau Theete geb. Meyer in Remels (Ostfriesland) geboren. Nach dem Besuch der Volksschule und anfänglicher Handwerkslehre wurde ich von 1919—1925 im Lehrerseminar zu Aurich (Ostfriesland) zum Volksschullehrer ausgebildet. Da die Verwendung im Schuldienst sich auf den Unterricht in der Ländlichen Fortbildungsschule beschränkte, blieb mir neben fremdberuflicher Tätigkeit Zeit zur Fortbildung in den Fremdsprachen mit dem Ziel der Ablegung der Reifeprüfung. Vom 1. Oktober 1927 an in der Heilerziehungs- und Schulabteilung der Landesheilanstalt Uchtspringe (Altmark) als Hilfslehrer beschäftigt, legte ich 1929 die zweite Lehrerprüfung ab. Von 1929 bis 1930 nahm ich an einem Lehrgang des derzeitigen Heilpädagogischen Institutes in Halle-Saale teil, der mit der Ablegung der Prüfung für Lehrer an Hilfsschulen schloß. Vom Sommersemester 1930 bis zum Wintersemester 1934/35 einschließlich war ich an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg immatrikuliert. Neben dem Studium legte ich die Ergänzungsprüfung zur Erlangung der gymnasialen Reife ab. Meine Studienfächer waren Pädagogik, Philosophie und zunächst Soziologie, später Vorgeschichte. Ich hörte in erster Linie die Vorlesungen der Herren Professoren Menzer, Ziehen, Utitz, Stenzel †, Pönitz, Hett, Hahne †, Schulz und der Herren Dozenten Hehlmann, Reiner, Brodnitz. Zu ihren Übungen ließen mich zu die Herren Professoren Menzer, Utitz, Stenzel †, Hahne †, Schulz, sowie die Herren Dozenten Hehlmann und Reiner. Herrn Professor Menzer bin ich für die Anregung und Förderung vorliegender Arbeit zu besonderem Dank verpflichtet.